

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kvalitní formy spolupráce rodiny a mateřské školy
Quality forms of family and kindergarten cooperation

Petra Košnerová

Vedoucí práce: PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Kvalitní formy spolupráce rodiny a mateřské školy potvrzuji, že jsem ji vypracoval/a pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 12.července 2019

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své práce, PhDr. Janě Poche Kargerové, Ph.D., za odborné vedení, věcné připomínky a cenné rady, které mi pomohly tuto práci dokončit. Také si velice cením trpělivosti, ochoty, vstřícnosti a času, který mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala. Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce mateřské školy za ochotu a poskytnutí prostoru pro realizaci výzkumu. A v neposlední řadě bych také chtěla ze srdce poděkovat své rodině za obrovskou dávku motivace a podpory v průběhu celé doby studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce na téma Kvalitní formy spolupráce rodiny a mateřské školy pojednává o efektivitě vedení tripartit na dané mateřské škole. V teoretické části shrnuje pojmy jako spolupráce, komunikace, zastoupení spolupráce s rodinou v rámcových vzdělávacích programech pro předškolní a základní vzdělávání nebo portfolio. Praktickou část tvoří výzkum uskutečněný na konkrétní škole, který se zabývá popisem vedení tripartit, zmapování efektivity vedení tripartit za účasti dítěte a jeho portfolio a v samém závěru nabízí další možnosti k zapojení daných aktivit do tripartit s podporou portfolio.

KLÍČOVÁ SLOVA

spolupráce, komunikace, rodina, žák, učitel, portfolio, konzultace, tripartitní schůzka, třídní schůzka

ABSTRACT

The thesis named Quality forms of family and kindergarten cooperation deals with the effectiveness leadership of tripartite meetings at a given kindergarten. The theoretical part summarizes subjects such as cooperation, communication, representation of cooperation with the family in Framework Education Programme for pre-school and primary education or the portfolio. The practical part consists of the research carried out at a particular school that describes the tripartite leadership, mapping the effectiveness of tripartite meeting with the participation of the child and its portfolio, and at the very end offers further opportunities to engage the activities in tripartite meetings with the support of the portfolio.

KEYWORDS

Cooperation, communication, family, pupil, teacher, portfolio, consultation, tripartite meeting, class meeting

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	8
1 Spolupráce rodiny a školy	8
1.1 Pojem spolupráce a její význam	10
1.2 Komparace vymezení spolupráce v právně platných dokumentech.....	12
1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	12
1.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	14
1.2.3 Porovnání principů spolupráce školy a rodiny v pojetí vzdělávacích programů pro předškolní a základní vzdělávání	15
2 Typy komunikace a spolupráce	18
2.1 Vymezení pojmu komunikace a její typy	18
2.2 Třídní schůzky, konzultace, tripartity	21
2.2.1 Účastníci tripartit	25
2.2.2 Průběh tripartit.....	27
2.2.3 Vystupování učitele při tripartitách a jeho jazyková vybavenost.....	29
2.3 Portfolio	32
2.3.1 Druhy portfolioí	34
2.3.2 Založení portfolio a práce s ním	36
2.3.3 Možnost využití portfolio při tripartitě	38
2.3.4 Portfolio jako nástroj k zavádění formativního hodnocení a sebehodnocení..	39
2.3.5 Organizace portfolio	41
Shrnutí teoretické části diplomové práce.....	45
Empirická část	47
3 Vymezení problému a cíle empirické části.....	47

3.1	Vymezení problému empirické části	47
3.2	Cíle empirické části	48
4	Metodika výzkumu	49
4.1	Metody výzkumu a zpracování dat.....	49
4.2	Výzkumný vzorek	53
5	Popis průběhu a zavedení tripartit	59
6	Popis a vyhodnocení práce s portfoliem.....	67
7	Vyhodnocení výzkumu.....	76
	Závěr.....	78
	Seznam použitých informačních zdrojů	79
	Přílohy	85

Úvod

S pojmem tripartita a portfolio jsem se setkala poprvé až během studia vysoké školy. Jelikož v současné době vidím smysl a efektivitu v individualistickém a inovativním pojetí výuky, rozhodla jsem se, že svou závěrečnou práci zaměřím tímto směrem.

Naskytla se mi příležitost pro uskutečnění výzkumu v mateřské škole, ke které mám osobní vztah. Zároveň o ní vím, že je inovativní a snaží se držet krok se všemi novými podmínkami, které zkvalitňují vzdělání. Tuto mateřskou školu jsem si vybrala z toho důvodu, že mě od ukončení základní školy zajímalo spíše předškolní vzdělávání. Zvažovala jsem i střední pedagogickou školu. Nakonec jsem docházela na gymnázium s tím, že oddálím těžké rozhodnutí mého budoucího zaměření. I přes to, že jsem se rozhodla pro studium prvostupňové pedagogiky, vztah k předškolnímu vzdělávání jsem si zachovala. Proto, když se mi naskytla možnost vedení výzkumu v mateřské škole, o které si myslím, že je kvalitní a zároveň k ní chovám osobní vztah, bylo pro mě zaměření této práce jasnou volbou.

Cílem práce bude zjistit a analyzovat, jestli má domněnka, že tato škola zařazuje efektivně a funkčně inovativní postupy, konkrétně tripartity s podporou portfolio, je správná. Nejprve se v teoretické části zaměřím na popsání hlavních pojmů, které souvisí se spoluprací s rodiči. Budu se také věnovat rámcovým vzdělávacím programům pro předškolní a základní vzdělávání, kdy porovnáám obě jejich části o spolupráci s rodinou. Také na základě odborné literatury shrnu formy komunikace a spolupráce a zaměřím se na vedení tripartit s podporou portfolio dítěte. Další stěžejní kapitola teoretické části se bude zabývat samotným portfolio, jeho druhy a způsoby vedení s ohledem na jeho užití při tripartitách.

V empirické části se zaměřím na samotný popis a vedení tripartit na této konkrétní mateřské škole. Dále zanalyzuji práci s diagnostickým portfolio při vedení tripartit a na základě odborné literatury a zpětné vazby od vedení školy a rodičů navrhnu další možné způsoby a postupy pro vedení individuálních konzultací s portfolio.

Teoretická část

1 Spolupráce rodiny a školy

Spolupráce rodiny a školy může mít několik podob. Cílem této kapitoly bude vymezit pojem spolupráce a její význam spolu s porovnáním vymezení komunikace v právně platných dokumentech.

V dnešní době se pozornost směřuje k požadavkům rodičů a k jejich individuálním potřebám. Zatímco dřívější vztahy byly charakteristické jednosměrným přenosem informací a důrazem na řešení vzniklých problémů (Rabušicová, 2004), dnes klademe důraz na spolupráci a budování partnerství. (Krejčová et.al., 2015) Tento názor v podstatě potvrzuje i Matýsková (2005). „V době před rokem 1990 byla v ČR spolupráce školy a rodiny založena převážně na autoritativním, mocenském a „nepartnerském“ přístupu (i když výjimky v podobě reálně a citlivě uvažujících učitelů a škol s příznivým klimatem také existovaly). Celkový trend však vycházel z principu učitel = odborník (s právem nařizovat) versus rodič = laik (s povinností poslouchat a nezasahovat) a od toho se odrážely konkrétní přístupy.“ (Matýsková, 2005, s.28) Tento inovativní přístup orientovaný na dítě je přibližně definován i Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Svobodová et.al. (2010) také zmiňují změnu ve spolupráci rodičů a školy, kdy si nynější rodiče dětí nedokáží dobře představit jak to v mateřské škole chodí. Spolu s měnícími se požadavky rodičů na vzdělávání jejich dětí se musí měnit i přístup učitelů ke způsobům informování o dítěti. První impuls pro nastavení správné komunikace je preferován od instituce – mateřské školy, která nastolí daná pravidla, která se při komunikaci budou akceptovat. Vzhledem k různorodosti rodičů a jejich požadavků na různé aspekty vzdělávání jejich dětí je to nejjednodušší plošné řešení. Epsteinová (2016) uvádí jako nesprávný příklad, kdy pedagog nebo rodič očekává, že škola nastolí jasná pravidla pro komunikaci nebo spolupráci s rodinou. Není vhodné vyčkávání na aktivitu druhé strany, avšak ani direktivní přikazování druhé straně. Takovéto přístupy nejsou efektivní pro informování nebo zapojování rodiny. Zde zmíním základní pravidla, které dle Krejčové et.al. (2015) jsou základními stavebními jednotkami úspěšně vedeného vztahu rodičů se školou a jejími zaměstnanci:

1. Respektovat úlohu rodičů
2. Zachovávat důvěrnost
3. Mluvit s rodinami o očekáváních, která vůči sobě mají
4. Podporovat spolupráci s rodiči nabídkou více strategií k jejich zapojení
5. Respektovat, že konkrétní způsob spolupráce si volí sama rodina
6. Usilovat o zapojení celé rodiny
7. Plánovat rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje.

(Krejčová et.al., 2015, s.165 – 167)

Matýsková (2005) také formulovala základní principy, které se ztotožňují s výše zmíněným. „K základním principům optimální spolupráce mezi rodinou a školou patří přijímání rodiče, resp. školy jako partnera, ochota ke komunikaci a kontaktu, vstřícnost, jasná a srozumitelná komunikace, partnerský přístup, dostatek času na řešení konkrétních záležitostí, oboustranná důvěra, otevřenost školy vůči širšímu okolí, vymezená pravidla a kompetence, vzájemné pochopení. (Matýsková, 2005, s.36) Spolupráci v rámci partnerského vztahu mezi školou a rodičem znamená kompletní zapojení se do školní komunity. Jak zmiňuje Epsteinová (2016), lze míru spolupráce rozdělit do několika stupňů:

- Plnění základních rodičovských povinností – příprava na vyučování nebo poskytnutí bezpečného a podporujícího zázemí, které poskytuje dítěti možnost pro vzdělávání se.
- Komunikace mezi školou a rodiči, kdy má škola povinnost podávat informace rodičům a vytvářet podmínky pro komunikaci obou stran.
- Zapojení rodičů jako dobrovolníků do činností školy, jako jsou například kulturní a sportovní akce nebo pro náročnější i zapojení do samotné výuky.
- Zapojení rodičů do domácí přípravy dítěte, kdy se rodiče dítěti věnují v rámci dalších vzdělávacích aktivit, které jim v rámci tohoto bodu může navrhnout i škola.
- Zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy, ke které může pomoci například Rada rodičů nebo určení zástupci rodičů jednotlivých tříd.

- Zapojení rodičů do školní komunity například i pro navázání kontaktů a zapojení více zájemců.

Dalo by se tedy říci, že pokud nejsou témata ze všech publikací nazvána zcela totožně, tak spolu úzce souvisí, doplňují se a staví na obdobných teoriích a základech.

1.1 Pojem spolupráce a její význam

Spolupráce je neoddělitelně spjatá s komunikací. Můžeme ji hledat v každém jednání učitele, které cílí na rodiče a naopak. Je založena především na zmíněné komunikaci a společném zájmu rodičů a školy nejen jako instituce, ale především jejich zaměstnanců. Je to věc, kterou učitel každý den používá a je zapotřebí, aby byl seznámen s pravidly, stejně jako rodič, za kterých může být vedena plnohodnotně a úspěšně. Nejedná se pouze o komunikaci mezi rodiči a učitelem, ale i mezi učitelem a žáky. Je nutné, aby všechny strany dodržovaly vzájemný respekt a úctu. Předmětem komunikace mezi rodinou a školou však není jen prospěch a pokroky žáka, ale také jeho chování, plnění cílů, sociální rozvoj a v neposlední řadě informace o školních akcích a jejich propojení s životem rodiny.

V dnešní době můžeme zaregistrovat jednu zásadní změnu oproti letům předešlým, a to opatrnost ve sdělování informací obou dvou stran. Existuje zde jakási zábrana v následku nedůvěry. To se nejspíš váže i na původní systém, který v naší zemi fungoval. Nebylo běžné, že se rodič s učitelem bavil na přátelské úrovni. Je tedy potřeba tento blok potlačit a nastavit si hranice komunikace tak, aby se stále jednalo o rovnocenný dialog. Dalším problémem se může jevit i časová dotace, kterou jsou rodiče ochotni do komunikace se školou věnovat. V dnešní uspěchané době se čas krátí jen na nezbytně nutný. (Krejčová et.al., 2015)

Krejčová (2005) také uvádí, že prioritou učitele by mělo být zachování dobrých vztahů nejen s dětmi, ale i s jeho rodinou. Apeluje na skutečnost, že je nepřehledné množství možností, jak efektivně zapojovat do výuky všechny členy rodiny. Pokaždé ale musí být učitel iniciátorem a zodpovědnou osobou za dobré vztahy. Vymezuje také 3 hlavní formy spolupráce rodiny a školy:

- I. Osobní kontakt pedagoga s rodiči dětí, kam zařazuje například dny otevřených dveří, čas předání dítěte, telefonní komunikaci, konzultace žák – rodič – učitel nebo další vzájemné schůzky a školní i mimoškolní akce.
- II. Písemné formy komunikace a spolupráce pedagoga s rodiči dětí, kde zmiňuje elektronické možnosti – emaily, internetové stránky školy, nástěnky s informacemi v budově školy nebo například i školní časopis.
- III. Účast rodičů ve třídě/škole, kam řadí například návštěvu rodiče ve vyučování v roli odborníka, asistenta nebo pozorovatele.

Pokud tedy dítě vycítí správné a přátelské fungování školy s jeho rodinou, je to další krok k tomu, aby i jeho postoj ke škole byl kladný.

Rabušicová (2004) zmiňuje jako důležitý milník 90.léta 20.století, kdy došlo k velké proměně přístupu a posílení vztahu rodiny a školy. Vysvětluje také dnešní přístup rodičů, kdy jim není jedno, co jejich děti v průběhu školní docházky dělají. „Do oblasti vzdělávání vstoupil tržní model, který poskytl další argumenty pro spolupráci a komunikaci školy s rodiči.“ (Rabušicová, 2004, s.10) Rodiče zapojující se do aktivit školy mohou obohatit své vnímání pokroků vlastních dětí pomocí sledování při běžném dni a jejich každodenních činnostech. Mohou poznat oblasti, kde dítě vyniká, nebo kde je naopak třeba ještě zdokonalení. Možnost konzultovat počínání dítěte může pomoci jak učitelům, tak i rodičům. Poté už zbývá jen malý krůček k tomu, uzpůsobit dítěti podobné prostředí a podmínky doma i ve škole, včetně kladení individuálních cílů na obou stranách, které dítě bude schopno řízenými pokroky zvládnout. Rabušicová (2004) však upozorňuje na individualitu každé rodiny. Každý rodič je typický něčím jiným a má úplně jiné požadavky. Nedá se tedy zobecňovat příklad dobré spolupráce, která bude fungovat vždy. Naopak je třeba dávat si pozor, abychom například jednáním s jednou rodinou neubližovali, ač nezáměrně, rodině jiné.

Spolupráce má velký vliv i na samotný vzdělávací proces a získávání vědomostí. Dle Matýskové (2005) a jejích nastudovaných poznatků o psychologii učení je zřejmé, že klidná a přátelská atmosféra podporuje samotný akt získávání a udržování vědomostí. „Školní úspěšnost do značné míry ovlivňuje – zčásti záměrně a promyšleně, zčásti zcela neuvědomovaně – právě rodina.“ (Rabušicová et.al., 2004, s. 22)

Samotné vedení a fungování spolupráce ve vztahu rodiny a školy je zajisté klíčové pro vytvoření dobrých podmínek pro vzdělávání dítěte. Hlavními myšlenkami, které je zapotřebí aplikovat do praxe jsou individualizace v rámci komunikace s jednotlivými rodina a dítětem, dále také participace obou stran na vzájemné spolupráci, aby se rodič nestal pouze konzumentem předkládaných návrhů školy a nakonec také vytvoření a zachování partnerství ve spolupráci s rodiči.

1.2 Komparace vymezení spolupráce v právně platných dokumentech

V této kapitole budu věnovat pozornost Rámcovým vzdělávacím programům předškolního a základního vzdělávání, konkrétně porovnání vymezení spolupráce v předškolním a základním vzděláváním.

Ač jsou to dokumenty, se kterými učitel musí běžně pracovat, není jim, dle mého názoru, věnována dostatečná pozornost. Ráda bych nejdříve popsala, jakou funkci v českém vzdělávacím systému plní. Poté bych stručně uvedla, co obsahují a nakonec se věnovala zmíněnému porovnání vymezení spolupráce ve dvou na sebe navazujících stupních vzdělávání.

Rámcové vzdělávací programy jsou povinným měřítkem pro tvorbu školních vzdělávacích programů veškerých škol a odvětví, ať už jde o předškolní, základní umělecké nebo jazykové vzdělávání. Zákon, který je v České republice zavedl, je Školský zákon – č. 561/2004 Sb.

Rámcové vzdělávací programy jsou zacílené nejen na celoživotní vzdělávání dítěte, ale také na klíčové kompetence dětí a jejich souvislost se samotným vzdělávacím obsahem. Zabývají se také určením úrovně vzdělání, kterou mají mít účastníci stejné etapy vzdělávání. (RVP ZV, 2017, s.6, RVP PV, 2018,)

Rámcové vzdělávací programy musí mít co nejaktuálnější znění a řídit se aktuálními trendy v oblasti vzdělávání. Jsou oporou pro všechny účastníky vzdělávání a každý má možnost se na ně odkázat.

1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je výrazně méně obsáhlý, než Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Je to také z toho důvodu, že

část vzdělávací oblasti není tak hluboce zaměřená. Jde hlavně o praktický prožitek dítěte. Zásadním vlivem na dítě zůstává stále rodina a předškolní vzdělávání má především podporovat. V RVP PV jde mimo jiné o individualizaci každého dítěte. Vzdělávání má být co nejvíce přizpůsobeno vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny. (RVP PV, 2018, s. 7) Není zde opomenuto ani na zmiňované klíčové kompetence, které je třeba rozvíjet už v předškolním období.

Každá vzdělávací oblast začíná slovem „dítě“. Konkrétně jde o Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. (RVP PV, 2018, s.14) To tedy potvrzuje tvrzení výše, že jde především o praktický prožitek dítěte. Je pro něj snazší porozumět reálné, přítomné věci – situaci, kterou si umí představit, ideálně i osahat. Ke každé vzdělávací oblasti se poté přidávají její dílčí vzdělávací cíle – co učitel u dítěte podporuje, vzdělávací nabídka – co učitel dítěti nabízí, očekávané výstupy – co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže a rizika – co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů učitele. (RVP PV, 2018, s.14 – 29)

Mezi podmínkami předškolního vzdělávání můžeme najít právě kapitolu týkající se spolupráce se zákonnými zástupci dětí. Jedná se zde o 6 bodů. Dovolila bych si je zde citovat, poté se k nim vyjádřit.

- Ve vztazích mezi zaměstnanci školy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt, ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství.
- Učitelé sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, resp. rodin, snaží se jim porozumět a vyhovět.
- Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, podle svého zájmu zde vstupovat do her svých dětí. Jsou pravidelně dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje. Projevili-li zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.

- Učitelé pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.
- Zaměstnanci školy chrání soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost v jejích svěřených vnitřních záležitostech. Jednají s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi. Nezasahují do života a soukromí rodiny, varují se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad.
- Mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě; nabízí rodičům poradenský servis i nejrůznější osvětové aktivity v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí.

(RVP PV, 2018, s.34, 35)

1.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je obsáhlejší, než rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Opět se zde také věnuje pozornost pojetí a cílům základního vzdělání a klíčovým kompetencím. Jak je zmíněno výše, v tomto rámcovém vzdělávacím programu je podrobněji popsána kapitola Vzdělávací oblasti, která je obsahem většiny rámcového vzdělávacího programu. Každá oblast této kapitoly obsahuje tak zvané očekávané výstupy, které jsou v samotném rámcovém vzdělávacím programu popsány jako „stěžejní část -> vzdělávacího obsahu jednotlivých -> vzdělávacích oborů; jsou ověřitelné, prakticky zaměřené, mají činnostní povahu a jsou využitelné v běžném životě; vymezují úroveň, které mají všichni žáci prostřednictvím -> učiva dosáhnout; jsou stanoveny orientačně (nezávazně) na konci 3.ročníku (1.období) a závazně na konci 5.ročníku (2.období) a 9.ročníku“ (RVP ZV, 2017, s.162) Vzdělávacími oblastmi jsou Jazyk a jazyková komunikace, Matematiky a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce. (RVP ZV, 2017, s. 14) Opět si můžeme všimnout, že některé z nich začínají slovem člověk. Poslední oblastí, kterou bych ještě chtěla zmínit, jsou Průřezová témata, které reflektují současné dění ve světě a aktuální témata. Jedná se o Osobnostní a sociální výchovu, Výchovu demokratického občana, Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchovu, Environmentální

výchovu a Mediální výchovu. (RVP ZV, 2017, s.126) Na co se však nyní zacílím bude opět sekce Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZP, konkrétněji Podmínky spolupráce školy a zákonných zástupců žáků. (RVP ZV, 2017, s.152).

V tomto rámcovém programu pro základní vzdělávání se jedná o 9 bodů. Můžeme tedy znovu říci, že tento RVP je, co se týká množství informací, obsáhlejší. Opět bych je zde ráda nejdříve citovala.

- funkční a neustále aktualizovaný systém informací směrem k žákům, učitelům, k vedení školy, k zákonným zástupcům žáků, partnerům školy a mezi jednotlivými aktéry navzájem;
- setkávání se zákonnými zástupci žáků a jinou veřejností (např. Školskou radou) – seznamování se záměry školy, s cíli, způsoby výuky, hodnocením žáků, s pravidly života školy, vzájemné hledání řešení problémů žáků týkajících se jejich výchovy a vzdělávání;
- vzdělávací strategie otevřená vůči zákonným zástupcům žáků;
- prostor pro vznik a fungování samosprávného orgánu zákonných zástupců žáků;
- prostor pro setkávání učitelů se zákonnými zástupci žáků;
- školní poradenství pro zákonné zástupce žáků ve výchovných otázkách, otázkách učení žáků včetně problematiky podpůrných opatření;
- informace o jednotlivých žácích potřebné pro individuální formy vzdělávání;
- možnost účasti zákonných zástupců žáků ve výuce a na výchovných a vzdělávacích činnostech organizovaných školou;
- vytváření společenských vztahů školy a veřejnosti.

(RVP ZP, 2017, s.152)

1.2.3 Porovnání principů spolupráce školy a rodiny v pojetí vzdělávacích programů pro předškolní a základní vzdělávání

Nyní bych se ráda zaměřila na porovnání obou výše popsaných a citovaných dokumentů týkajících se spolupráce rodiny a školy.

Každý z dokumentů má zaměření na svou cílovou skupinu. V RVP PV jde především o rodiče, kteří jsou dětem nejen partnery při průběhu vzdělávání, ale také jako

spolu-pečovatelé o nesamostatné dítě. Také je zde důraz na osobní vztah založený na důvěře, porozumění a partnerství obou stran, kdežto v RVP ZV jde ve větší míře o předávání informací z hlediska vzdělání, než výchovy. V základním vzdělávání jde také o zpětnou vazbu nejen mezi rodiči a učiteli a naopak, jak je tomu ve vzdělávání předškolním, ale i o spolupráci mezi vedením školy, rodiči, učiteli a v neposlední řadě žáky. Ti se zde objevují už jako partneři při vedení vzájemné komunikace a spolupráce.

V RVP PV narozdíl od RVP ZP chybí zmínka o ovlivňování vzdělávacích strategií rodiči, a to nejspíš z toho důvodu, že se zde s rodiči jedná jako s partnerem, který může přímo svými individuálními požadavky ovlivňovat výchovu jeho dítěte. „Existuje také skupina rodičů, která má o vzdělávání svých dětí zcela jasnou představu. Tuto představu mateřské škole otevřeně sděluje a očekává její naplňování.“ (Krejčová et.al., 2015, s.165). Dále také není věnována pozornost prostoru pro vznikání samosprávných orgánů nebo setkávání se širší veřejností a rodiči žáků. V případě předškolního vzdělávání se zaměřujeme na to, že v rámci organizace se jedná o úplně jiný případ setkávání a komunikace. V mateřských školách mají rodiče možnost s učitelem mluvit každý den, aniž by to předem požadovalo nějakou domluvu. Učitelé jsou přítomni celý den, a to i při příchodu nebo odchodu dítěte z MŠ, kde je prostor pro komunikaci a předání zásadních informací. Další individuální schůzky už mohou být jenom jako doplněk pro tato pravidelná setkání. V základním vzdělávání probíhá předání dítěte už většinou bez přítomnosti učitele, proto jsou pravidelné schůzky za účasti rodičů nezbytné.

Naopak pouze v RVP PV můžeme najít bod týkající se zachování diskrétnosti, taktnosti, otevřenosti a neovlivňování soukromí rodiny. Opět je to založeno na celkové organizaci předškolního vzdělávání. Předpokládá se, že učitel v MŠ může mít větší potřebu pro komentování a zpětnou vazbu týkající se i soukromí rodiny. Vztah mezi rodiči a učiteli v MŠ je založen na větším sdílení informací, které mohou ovlivnit chování i vzdělávání dítěte. Samozřejmě k tomu dochází i v základním vzdělávání, nicméně si troufám říci, že v menší míře. Ráda bych zde také ještě jednou podpořila poslední větu předposledního bodu v RVP PV. Učitel musí vybalancovat své osobní a profesní názory nebo rady. Pro založení a udržení funkčního vztahu rodičů je nejen velká míra spolupráce, ale také zachování jistého soukromí.

Další tři oblasti, které zmíním, v různých formulacích obsahoval jak RVP PV, tak i RVP ZV. Jedná se o poskytování poradenství v oblasti vzdělávání a výchovy. V předškolním vzdělávání považuje RVP za klíčové pomáhat v péči o dítě a nabízet „osvětové aktivity“ (RVP PV, s. 35), kdežto v základním vzdělávání hovoří o komplexní službě poradenství co se týče výchovy, učení nebo podpůrných opatření, které s tím souvisí. Dalším bodem je vstup rodičů do výchovně vzdělávacího procesu. Jak mateřské školy, tak základní školy by měly podporovat zapojení rodičů do vzdělávání a plánování vyučování. A poslední oblastí, která má podobný význam, je individuální přístup ke vzdělávání a naslouchání potřeb rodičů a dětí.

Oba dokumenty se snaží o co nejstručnější popsání oblasti spolupráce a komunikace s rodiči. Domnívám se, že rozšíření této oblasti by mnoho pedagogů uvítalo. Ať už doplněním o další body, které jsou podstatné pro spolupráci s rodiči, jelikož si myslím, že RVP PV ani RVP ZV neobsahuje vyčerpávající výklad jak je možné spolupracovat s rodiči, tak i například konkrétní kroky a přístupy, které vedou k dosažení těch nejlepších vztahů školy s rodiči, můžeme je nazvat indikátory, podobně jako v Mezinárodním profesním rámci kvality ISSA. Začínající učitel si jen těžko dokáže představit, co všechno tato oblast obsahuje a jaké trpělivé kroky je třeba podniknout pro vzájemně přívětivou a smysluplnou spolupráci. Troufám si říci, že tato oblast a její pojetí je klíčové nejen pro fungování dobrých vztahů rodiny a školy, ale i pro utvoření bezpečného prostředí pro dítě. „Mnohá šetření ukazují, že žáci, jejichž rodiče pravidelně spolupracují se školou, jsou ve škole spokojenější, mají optimističtější pohled na vzdělávání a dosahují i lepších studijních výsledků. Spolupráce školy s rodinou ukazuje na kvalitu školy. Jen tam, kde rodiče a škola nacházejí společné cíle, kde jsou rodiče informováni, co se ve škole děje, mohou se na tomto dění podílet, jen tam se rozvíjí vzájemné porozumění a příznivé školní klima.“ (Čapek, 2013, s.16)

Dalo by se tedy shrnout, že hlavními body, ve kterých se oba rámcové programy shodují, jsou následující podmínky a příležitosti pro spolupráci s rodiči. Jednak je to individuální přístup k dětem i rodičům v rámci předávání informací a potřeb dětí na základě porozumění a poskytnutí té nejlepší možné péče. Poté aktivní účast rodičů ve vyučování, kdy mají zákonní zástupci otevřené dveře jak k učitelům samotným, tak i do

doby vyučování a mohou se aktivně podílet na dění ve škole, účastnit se různých programů, vstupovat do samotného vyučování, spolupodílet se na vytváření obsahu vyučování nebo výkladu a tím i obohacovat vlastními zkušenostmi vzdělávání dětí. Dále je to předávání informací o pokrocích a vzdělávání dítěte, konzultování dalšího postupu vzdělávání a dalších cílů se záměrem individualizace a v neposlední řadě také poskytování poradenství v různých oblastech týkajících se vzdělávání jako například výchovné otázky nebo nabídka dalších aktivit, které jsou možné uskutečňovat mimo vyučování.

2 Typy komunikace a spolupráce

V této kapitole popíšu základní, v dnešní době aktuální, komunikační kanály a další oblasti spolupráce, které jsou klíčové pro navázání dobrých vzájemných vztahů mezi rodinou a školou a následném fungování vztahů obou stran.

V souvislosti s vyvíjením dalších technologií je to téma, které se neustále mění a vyvíjí. Zároveň je však jako jedno z mála využíváno každý, téměř celý, den. Jejím vedením můžeme ovlivnit nejen celkové prospívání dítěte, ale i jeho náhled na školní docházku a citové prožívání tohoto období.

2.1 Vymezení pojmu komunikace a její typy

Zdravá komunikace je nazývána také komunikací funkční – v protikladu k dysfunkčním výměnám, jako jsou dvojvazebné či agresivní pomluvy, lhaní, simulace aj., jež nenaplňují funkce informovat, pobavit apod. (Vybíral, 2000, s.213) O tom ale více v kapitole 2.2.3. Pokud chceme navázat kontakt, je důležité, abychom si uvědomili i kontext rozhovoru, který bude následovat. Syslová et.al. (2019) upozorňují i na faktory, které nepřímo ovlivňují komunikaci. Zmiňují například počet dětí ve třídě, kterou dítě navštěvuje, počet učitelů, personálu, atmosféru uvnitř školy, kterou dítě navštěvuje, sdílené hodnoty rodiče a učitele, vztahy uvnitř rodiny dítěte a v neposlední řadě naše vztahy, zkušenosti nebo kompetence. Toto je necelý výčet, který autorky uvádějí pro správné uchopení a vedení komunikace. Zmiňují také, že komunikace má provázanost s vývojem dítěte. „Pro každé dítě je zásadní klíčovou podmínkou a vývojovou potřebou navázání a udržení kladného vztahu s pro něj podstatnou osobou. (Syslová et.al., 2019) Vybíral (2009) ještě upřesňuje kontext komunikace na vnitřní a vnější. Vnitřní kontext se dle Vybírala

(2009) projevuje neustále a pokaždé, když mluvíme s různými osobami, má jiný charakter. Neustále se v nás vyvíjí a mění se v závislosti na naše zkušenosti. Vnější kontext je v nás vytvářen průběžně spolu se získáváním zkušeností a prožitím různých situací v různých prostředích. Na něco podobného také poukazuje Epsteinová (2016). Pokud je podstatné vnímat dítě, které nějak působí doma a jinak ve škole, jako jednotnou identitu, je zapotřebí porozumět souvislostem, ve kterých dítě žije. Svobodová et.al (2010) upozorňují na dobrou informovanost rodičů, kdy je nutné jim popsat, jak takový den v mateřské škole vypadá, jak je to s jídlem nebo poobědovým spánkem, jelikož rodiče nemají představu o dnešním fungování mateřské školy. Oni sami navštěvovali ještě školu naprosto odlišnou a za jiných podmínek. „Z komunikace mezi učitelkou a rodiči by mělo být vždy patrné, že učitelka má k dítěti pozitivní vztah a záleží jí na tom, aby se dítě v mateřské škole dobře cítilo a bylo zde spokojené.“ (Svobodová et.al., 2010, s.64, 65)

Na vztahu je také třeba pracovat a udržovat ho. Syslová et.al. (2019) uvádí, že tento první zážitek je brán jako zásadní formativní zkušenost pro vývoj dítěte. Vališová a Kasíková (2011), stejně jako Syslová et.al. (2019) upozorňují na rozdíly mezi interakcí a komunikací. Stručně řečeno je interakce vzájemným vlivem dvou subjektů ve vzdělávání, kdežto komunikace je prostředkem právě zmiňované interakce. (Vališová, Kasíková, 2011) „Z komunikace mezi učitelkou a rodičem by mělo být vždy patrné, že učitelka má k dítěti pozitivní vztah a záleží jí na tom, aby se dítě v mateřské škole dobře cítilo a bylo zde spokojené.“ (Mateřská škola a rodina, 2010) Rodiče především oceňují pozitivní informace, což je logické. Takové informace totiž posilují pouto a vzájemný vztah rodiče a učitele.

Komunikaci můžeme rozdělit na dva typy: verbální a neverbální (Vališová, Kasíková, 2011), nebo například na osobní (Face-to-Face) a psanou, jako udává (Dychers et.al., 2012). Průcha et.al. (2013, s. 130) zmiňují tyto druhy komunikace: mluvenou řeč, psané slovo, obrazový materiál a gesta. Všechny typy se často navzájem propojují a je velice důležité, aby dokázaly fungovat v symbióze. Mezi písemné typy komunikace můžou patřit například již zmíněné webové stránky školy. Je zde příležitost pro zmínění široké palety informací od aktuálních zpráv, až po školní vzdělávací program. Mezi další písemné prostředky patří informační tabule a nástěnky v budově školy i mimo ni. Oproti webovým

stránkám nejsou dostupné 24 hodiny denně a jejich kapacita je omezená. Na druhou stranu nevyžadují žádné speciální IT vybavení. Dalším písemným typem, který je více individualizovaný, jsou SMS zprávy nebo e-maily. Dle Krejčové et.al. (2005) se využívají většinou v situaci, kdy je třeba rychlá reakce z druhé strany a nejsou tak běžné, s čímž souhlasím. Stále častěji však tuto možnost rodiče preferují z důvodu nedostatku času a vytížení. Aktuálně je tedy velkým dilematem pro většinu učitelů, jak pracovat s těmito rychlými komunikačními médii, neboť se velmi často stává, že rodiče tuto možnost zneužívají. Je tedy zapotřebí předem nastavit jasně daná pravidla, která se budou dodržovat. Musí akceptovat jak osobní čas učitelů, tak i rodičů. Dalším písemným typem komunikace může být například i portfolio dítěte, které si tvoří ve škole.

K ústním typům můžeme zařadit například přímý rozhovor s rodičem při předání dítěte, který je velice podstatným okamžikem během celého dne z hlediska předání informací. Ve většině případů je to jediný okamžik, kdy je šance jednat přímo z očí do očí. Nástrojem pro další přímou komunikaci mohou být již také zmíněné konzultace nebo třídní schůzky. Jsou to organizované formy komunikace, které jsou plánované více dopředu a je potřeba, aby obě strany sdělily své časové možnosti, které by se měly protnout. Dalším kanálem může být ještě Rada rodičů, která předává informace od vedení školy k zákonným zástupcům.

Jedna z dalších náročných věcí, která se s komunikací také pojí, je individualizace. „Rodiny Vašich studentů se budou lišit v mnoha směrech jako je aktuální zaměstnání, rodinný stav, socioekonomický status, stupeň vzdělání, věk, kultura, rasa a etnická příslušnost (Ramsey, 2009). I když nechcete zkoumat informace, které rodiny nechtějí sdílet, měli byste se snažit, abyste jim poskytli možnost Vám vysvětlit jejich rodinné prostředí a co pro ně znamená „rodina“ (například nejbližší rodina, širší rodina, netradiční rodina). Je pro Vás podstatné, abyste znali rodinné uspořádání, abyste znali člena rodiny, který je odpovědný za komunikaci se školou. Například pokud student žije se svou babičkou, pak musíte ukázat svou vnímavost k rodině studenta a důležité informace

adresovat raději přímo jí, než rodičům studenta, kteří nemusí být doma přítomni.“ (Dyches et.al., 2012, s.8)¹

Způsobů, jak oslovit rodiče, je v dnešní době mnoho. Nejdůležitější společnou vlastností všech, je předávat pravdivé, podstatné a především chtěné informace týkající se dítěte nebo chodu školy. Zároveň také jednat s citem, pokorou a empatií k danému společníkovi, který s námi rozhovor vede. Ať už ústní, kdy je tyto zásady dodržovat snazší, nebo písemný, kdy má člověk často větší odvahu pro vyslovení věcí, které by do očí danému člověku neřekl. Základem správně individualizované komunikace je široká nabídka možností jak samotných forem, tak například i časových možností, jak a kdy je s rodiči možné komunikovat. V dnešní době se velice liší životní styly rodin a jejich uspořádání, viz překlad výše. Pro každého rodiče je vhodný jiný typ komunikace. Čím větší paletu budou mít tedy na výběr, tím spíše bude možné všem vyhovět a zacílit se na každou konkrétní rodinu.

2.2 Třídní schůzky, konzultace, tripartity

Cílem této kapitoly bude definovat, co to jsou třídní schůzky, konzultace a tripartity. Jaké zásadní rozdíly je odlišují, co je jejich cílem a čeho je dobré se vyvarovat. Ve velké převaze se tímto tématem zabývá především odborná literatura určená pedagogům v základním vzdělávání. Je to, myslím, proto, že zavádět portfolio od starších dětí

¹ Překlad vlastní. „Your students‘ families will differ in many ways, such as work status, marital status, socioeconomic status, educational level, age, culture, race, and ethnicity (Ramsey, 2009). While you don‘t want to probe for information that the families don‘t want to share, you should make an effort to allow them the opportunity to provide some family background details, including their interpretation of the meaning of „family“ (e.g., immediate family, extended family, nontraditional family). Family configuration is important for you to know so you can be aware of which family member is primarily responsible for communicating with the school. For example, if a student lives with his grandmother, then you will show your sensitivity to the child’s family by addressing important communications to her, rather than to the student’s parents who may not be present in the home. (Dyches et.al., 2012, s.8)

k mladším je organizačně jednodušší. Děti v mladším nebo i starším školním věku dokážou lépe vyjádřit své myšlenky, než děti ve věku předškolním. Pokusím se tedy všechny zásadní myšlenky vztáhnout právě ke schůzkám, konzultacím a tripartitám v mateřské škole a doplnit je literaturou přímo určenou pro mateřské školy.

Feřtek (2011) uvádí třídní schůzky jako záležitost, která probíhá na všech základních školách. Je to forma komunikace, kde jsou přítomni všichni rodiče žáků jedné třídy. Čapek (2013) také uvádí, že třídní schůzka je nejdůležitější interakcí mezi školou a rodiči. Při jejím konání by mělo docházet k účasti rodičů na spolurozhodování o aktivitách třídy a školy. Třídní schůzka je ukázkou filosofie školy, jejího života a prezentace odborného pohledu na třídu jako celek a každého žáka jako individualitu. Pokud bychom cílili na školy mateřské, třídní schůzky, potažmo konzultace nebo dokonce tripartity, jsou už spíše raritou. Nyní se nacházíme v období, kdy tento trend a způsob komunikace teprve nachází místo v oblasti komunikace a podávání zpětné vazby dítěti i rodičům. „Dítě by již nemělo být pasivním objektem, jež má pedagog za úkol zušlechtit a opracovat, a rodiče by neměli být pouhými konzumenty služeb, které jim mateřská škola nabízí.“ (Mateřská škola a rodina, 2010)

Klasických hromadných třídních schůzek se samozřejmě dočkáme i v mateřské škole. Často se zde (MŠ a ZŠ Heršpice, MŠ Duha Soběslav, ZŠ a MŠ Kanice,...atd) koná před zahájením docházky schůzka nazývaná většinou informativní nebo informační. Zde se rodičům sdělují všechny informace o průběhu prvních týdnů docházky do mateřské školy včetně potřebného souznění a spolupráce, které budou od rodičů vyžadovány. V povětšině případů bývá schůzka hromadná s možností individuální konzultace po jejím skončení. Další formou setkávání po dobu školního roku jsou především situace při předávání dítěte. Tomu se však budu věnovat níže. Je podstatné mluvit k rodičům jako ke společenství. Je prostor jim ukázat, že je jako učitel potřebujete a že jsou znalcem svého dítěte, od kterého vy jako učitel potřebujete rady a spolupráci (Feřtek, 2011). Čapek (2013) také považuje třídní schůzku jako možnost pro vybudování komunity, představení školy jako organizace a jejích aktivit a zároveň také jako příležitost pro navázání dobrého vztahu s rodiči a získání si jejich pozornosti a důvěry. V tomto názoru nás také utvrzuje Darániová (2007). „Konzultacemi totiž můžeme zpřetrhat vazby mezi rodičovským kolektivem, což také není

dobře.“ Pro rodiče je důležitým mezníkem i to, že v tom nejsou osamoceni. Ať už jim učitel poskytne sebevětší podporu, aby se v tom necítily sami, myšlenka, že mají někoho na stejné lodi a „stejně straně barikády“, který také vodí dítě do mateřské školy, věnuje se mu v domácím prostředí, chce, aby prospívalo nebo řeší s učitelem individuální požadavky, jim dodává motivaci a pocit sounáležitosti s ostatními rodiči. Mohou spolu sdílet názory i očekávání a učitel tak může udržovat i celou komunitu, kterou má možnost díky dětem propojit.

Pro setkávání a vyměňování informací mohou sloužit též konzultace, kdy iniciátorem může být jak učitel, tak rodič. Jejimi aktéry jsou právě rodiče nebo učitel a hlavním cílem je předání informací a jejich subjektivních názorů. Informace se mohou týkat jak výsledků výchovy a vzdělávání dítěte, tak i možností podpory pro jeho rozvoj v mateřské škole. (Lipnická, 2017) Mezi rodiči a učitelem by měl být vybudován důvěrný a přátelský vztah, na základě komunikace a spolupráce – viz kapitoly 1 a 2 této práce.

Z povahy systému předškolní docházky nedochází ke konzultacím jako takovým nebo tripartitám příliš často. Učitel je s rodičem každý den v kontaktu při předání dítěte. I to tedy lze považovat za dobrou situaci, jelikož dojde k výměně informací. Jsou však školy, kde konzultace v pravém slova smyslu upřednostňují. Je to chvíle, kdy se oba účastníci koncentrují na jednu a tu samou věc a mají společný cíl, kterým je předání informací o vývoji dítěte a jeho výchovně vzdělávacím procesu spolu s navržením další efektivní spolupráce a podpory dítěte. Prvním krokem k úspěchu je rodiče namotivovat a podat jim dostatečné informace k tomu, co je vlastně čeká, aby cítili důvod, proč přijít. Jelikož se ale jedná o prospěch jejich vlastního dítěte, většinou s tím nebývá problém. Rabušicová (2004) však uvádí paradox, kdy se rodiče dětí, se kterými by o prospívání a chování dítěte učitelé potřebovali mluvit nejvíce, schůzkám vyhýbají. Dalším krokem poté je určit samotnou náplň konzultace, aby obsahovala všechny oblasti, které rodiče zajímají – vývoj dítěte, akce školy, atd. Posledním krokem a samotnou třešničkou na dortu je připravit pro rodiče v den konzultace takové prostředí, aby se v něm cítili bezpečně a komunikovat s nimi jako s plnohodnotnými partnery.

Kreislová (2008) uvádí jako nejefektivnější formu komunikace právě konzultace za účasti rodiče, učitele i žáka – tedy tripartitu. Chápe ji jako důležitý trojúhelník, který má

pro zúčastněné strany veliký význam. „Zde si vyměňujeme informace týkající se vývoje dětí.“ (Krejčová et.al., 2015, str.173) Dítě zde také dostane prostor pro vlastní sebehodnocení, stejně jako učitel nebo rodič pro jeho pohled na věc. „Dohodli jsme se, že každý třídní učitel pomůže svým žákům s písemnou přípravou na rozhovor, a to formou sebehodnocení. Žák si v rámci sebehodnocení sepíše vše, čeho dosáhl, co se mu dařilo, čeho si na své práci cení, a také si sepíše, jaké problémy ve své práci vidí, a současně návrh, co by s tím mohl udělat, a způsob, jak to udělá.“ (Jochová, 2012) Je mi velice sympatické, že jakékoliv tvrzení, které pak učitel sdělí, bude navazovat na to, co zmínilo dítě. Zároveň také podporuje přítomné důkazy, kterými je dítě schopno podpořit svá tvrzení. Myslím tím například pracovní listy nebo fotografie, které dokladují jeho sebehodnocení. Kreislová (2008) také uvádí pravidla, která by pro taková setkání měla platit:

- „Naslouchejme.
- Vždy dejme prostor nejprve dítěti, podporujme ho v komunikaci.
- Začínáme pozitivní zprávou.
- Oceňujeme každý pokrok dítěte.“

(Kreislová, 2008, s.49)

V dnešní době je orientace zcela ve směru dítěte. Pedagogy zajímá jeho názor a jeho vysvětlení. Samotný učitel pak už může být pouze „moderátorem“. Myslím si, že věnování času do sebehodnocení dětí a přípravy na konzultace učitel – rodič – žák se vyplatí. „Problém je, že ne každý učitel je ochoten věnovat energii a čas takovéto komunikaci – učitelé nepřicházejí z pedagogických fakult připravení na komunikaci s rodiči, stále se orientujeme spíše na kritiku špatného než na hledání a rozvíjení dobrého.“ (Jochová, 2012) S tímto názorem bych si dovolila nesouhlasit. Možná je pravda, že studenti z pedagogických fakult cíleně nejsou připravováni na komunikaci s rodiči, například formou samostatného předmětu nebo práce zaměřené na toto téma, avšak pokud má student motivaci a vůli, může se během praxí věnovat právě i této oblasti. Myslím si, že je studentům poskytováno spoustu podnětů, které mohou využít. Je však podstatné, aby si oni dokázali vyselektovat, co je pro ně důležité, kde mají rezervy a v jaké oblasti se chtějí zdokonalovat.

V hlavní roli této kapitoly stojí konzultace za účasti dítěte, rodiče i žáka. Popisují zde i více možností společného setkávání, jako například hromadné třídní schůzky nebo individuální konzultace, nicméně zmíněná tripartita je právě pro tuto práci klíčová. Individuální konzultace může být dobrým startem pro vybudování místa pro dítě při této události a výměně informací. Ráda bych také shrnula, že rodič je partnerem při takové komunikaci. Nejedná se tedy o jednostranné předávání informací, ale o rovnocenný dialog, kdy všechny strany mohou k tématu říct svůj názor.

2.2.1 Účastníci tripartit

Jak jsem již předeslala výše, forma konzultační schůzky nazvaná tripartita se vyznačuje především účastí tří stran, což je zřejmé už z názvu. Toto tvrzení také podporuje Krejčová (2005) a dodává, že jejich cílem je informovat rodiče žáka o vývoji dítěte a dohromady pak vytvořit vizi, na které budou pracovat. Pojem učitel je definován jako „Obecně osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání“ (Průcha et.al., 2013). V této definici mi chybí zmínka o partnerství ve vztahu učitele a dítěte nebo rodičů. Zároveň také informace nejen o vzdělání, ale i o výchově, která je velkou součástí poslání učitele mateřské školy. U tripartit má učitel spíše pozici pozorovatele, moderátora nebo i partnera, který dopomůže ostatním účastníkům k dosažení stanoveného cíle. Je jim oporou a poskytuje zaprvé takové podmínky, které podněcují výkon dětí a za druhé poskytuje podpůrný materiál, který dokazuje zmíněná tvrzení. Je pochopitelné, že příprava na tuto formu komunikace zabere učiteli nejprve daleko více času v samotné přípravě, kdy musí vyhledat důkazný materiál a zamyslet se například i nad dalšími cíli výchovně vzdělávacího procesu daného dítěte, ale poté i v samotném provedení tripartit, kdy je nelze všechny vést v průběhu jednoho odpoledne, což je u hromadných třídních schůzek standardem. „Na každou konzultaci se musí důkladně připravit, nemůže předkládat obecné pravdy, musí být naprosto konkrétní. Musí umět správně zdůraznit silné stránky žákovy osobnosti i vhodně upozornit na nedostatky.“ (Darániová, 2007) Je také třeba zmínit, že konzultační schůzky vyžadují od učitele podle Čapka několik podmínek, aby byly kvalitní a smysluplné. Jedná se o kvalitní přípravu

učitele, smysluplnost z hlediska rozvoje žáka, realizují se v pro rodiče přijatelném prostředí a jsou doplňujícím prvkem v komunikaci mezi rodiči a učitelem. (Čapek, 2013, s. 111)

V návaznosti na tyto myšlenky bych se ráda věnovala dalšímu účastníkovi, o kterém je výše řeč, a to dítěti. Jeho přítomnost na tripartitní schůzce mu pomůže pochopit celkový vztah rodiny a školy. Poznává, že je součástí celého procesu jako rovnocenný partner a díky tomu má právo na své názory a myšlenky, které ovlivňují jeho výsledky a kterými se může obhájit. Podporuje to tedy i jeho logické myšlení a schopnost sebehodnocení. Krejčová (2005) k tomuto složení tripartity za přítomnosti dítěte dodává: „Z pohledu žáků tedy žádné „rokování o nás bez nás“, ale s možností a právem zapojit se do hodnocení vlastní osoby, mít příležitost vysvětlit, v čem vidím svoje úspěchy a co naopak potřebuji zlepšit.“ Nazvala bych to tedy trojúhelníkem „nadruhou“, kdy mají všichni účastníci tři hlavní úkoly: 1) zkonstatovat - popsat, 2) vyhodnotit, 3) navrhnout. „Děti si také zvykají formulovat svůj požadavek na pomoc od učitelů nebo rodičů.“ (Feřtek, 2011, s.57)

Role rodiče se výrazně od klasických třídních schůzek nebo konzultací mění. Také se stává aktivním členem komunikace. Z běžného vyslechnutí a přijetí názorů učitele je i on zahrnut do společné konverzace nad pokroky, nedostatky nebo cíle svého dítěte. Hlavním a prvotním vnímaným prožitkem je vytvořit takové prostředí, kde se rodič bude cítit komfortně a nebude se ostýchat sdělit učiteli a dítěti svůj názor, jelikož tato forma konzultace je založena na komunikaci a sdílení názorů a postojů k danému tématu. Z hlediska dítěte má rodič u konzultace roli druhého kouče, který bude podporovat jeho snažení i v mimoškolním prostředí. Měl by mu poskytnout takové podmínky, aby žák měl možnost plnit dílčí cíle, které vzejdou z tohoto sezení. Z pohledu učitele je tu pak rodič proto, aby jednak viděl, jak jeho dítě pracuje, v čem se rozvíjí a v čem má rezervy, a také pomohl učiteli k lepšímu uchopení vedení výuky v závislosti na situaci, které dítě prožívá mimo školu. „Cílem učitele je dostat rodiče do pozice „experta“, znalce jeho dítěte, který přišel učiteli poradit v pedagogické práci.“ (Feřtek, 2011, s.55) Zároveň má také rodič spolu s učitelem možnost ovlivnit sebehodnocení dítěte, kdy se velice často stává, že je dítě k sobě v rámci sebehodnocení až příliš kritické. „Malý školák není schopen adekvátního sebehodnocení, neuvědomuje si, co on sám dovede a co ne, event. jak dobře to umí. Ještě nedovede odhadnout vlastní schopnosti a přiměřeně ocenit vlastní výkony (nedovede

posoudit, co udělal dobře a co ne, resp. co je schopen zvládnout). V důsledku toho se může stát, že prvňáček vážně slibuje paní učitelce, že dneska přečte celou knížku a vypočítá sto příkladů. Sliby, které dá malý školák učiteli, mohou být značně nerealistické, a přitom nemusí jít o lhaní. Dítě sice nadsazuje, ale samo tomu, co slibuje, věří.“ (Vágnerová, 2001, s. 68) Myslím si, že toto je společné pro školáky v základní i mateřské škole. Často je třeba dítě usměrňovat směrem k reálnému vnímání světa a uvádět ho pomocí her nebo příběhů do kontextu.

Toto pojetí tripartit je významným pokrokem pro budování sebevědomí a názorového vybavení každého dítěte. Cílem vzdělávání by mělo být co nejrozsáhlejší využití nabitých schopností, dovedností a znalostí v životě člověka. Tímto složením tripartity se dítě učí nejen vyjadřovat své názory, ale i naslouchat názorům druhých a adekvátně na ně reagovat v dalším svém jednání.

2.2.2 Průběh tripartit

Základem pro hladký průběh tripartit je příprava. Ať už se jedná o přípravu učitele a shromažďování informací o daném dítěti a jeho rodině, kteří mají aktuálně ke konzultaci dorazit, tak i příprava samotného dítěte v rámci sebehodnocení. Také můžeme hovořit o přípravě prostředí. Krejčová et.al. (2015) zmiňují právě navození přátelské atmosféry, přípravu prostředí, kde nebude účastníky nikdo vyrušovat a poskytnutí psacích potřeb a papírů nebo jednoduchého občerstvení. Prostředí, ve kterém tripartity proběhnou, by mělo evokovat zájem učitele o práci a pocity dítěte. Je možné to tedy podpořit například vystavenými pracemi dětí nebo fotografiemi ze školních výletů a jiných setkání. „Konzultace by měly probíhat v prostorách mateřské školy, které zajišťují klid a důvěrné sdělování informací.“ (Lipnická, 2017, s.35) Je zapotřebí se vyvarovat rušných míst, kde nebude klid pro vedení rozhovoru, například chodeb nebo šaten. Je třeba také dodržovat místa dvou lidí, kteří spolu komunikují. Samozřejmostí je posazení naproti sobě, ideálně okolo kulatého stolu, který evokuje přívětivější atmosféru, nebo komunikace tváří v tvář, kdy by na stole nemělo být nic, jako například vysoká váza s květinou, symbolickou překážkou.

V dalším postupu tripartity se Krejčová et.al. (2015) rámcově shodují i s Kreislovou (2008, s.49), která navrhuje tento průběh konzultací žák – rodič – učitel:

- „Přivítání, navození klidné atmosféry.
- Žák hovoří o tom, co se mu povedlo, co se mu daří.
- Hledá, v čem se potřebuje zlepšit a co pro to může udělat.
- Rodič doplní informace, popíše domácí přípravu do školy (je vhodné zjistit, kolik zabere času, zda není dítě přetěžováno).
- Učitel ukazuje možnosti a cesty ke zlepšení.
- Čas na popovídání, co je v rodině nového.
- Společná dohoda, případně individuální plán.“

Tento harmonogram potvrzuje přístup, kdy se nejprve ke svému počínání vyjádří dítě, následně má možnost sdělit svůj názor rodič a učitel už poté v podstatě jen může shrnout to, co zaznělo z úst dalších dvou účastníků. Krejčová (2005) doporučuje přistupovat k rodičům vždy s úsměvem a jako k plnohodnotným partnerům, od kterých jsou zapotřebí informace. V dnešní době se tento přístup bere jako moderní standard, nicméně sami rodiče, kteří často takové jednání nezažili, mohou být překvapeni. Je proto tedy důležité, dát jim najevo učitelův zájem o jejich přítomnost i názory. Krejčová et.al. (2015) doporučují vést konzultaci ve třech krocích. První z nich se opět věnuje příjemné atmosféře a prostředí. Navrhuje například začít konverzací obecným, neformálním dotazem, který prolomí ledy nebo také nabídkou vody, čaje, kávy či jiného drobného občerstvení. Druhým krokem by byl učitelův popis a názor na rozvoj dítěte. Doporučuje se začít tím pozitivním, tedy úspěchy a pokroky dítěte. V tuto chvíli by se tedy měl učitel výrazně soustředit na silné stránky dítěte a náležitě je zdůrazňovat. Poté by přišlo v úvahu vyjádření se k nedostatkům a oblastem, na kterých je třeba pracovat. Vše je třeba dokladovat materiály z učitelova pozorování nebo portfolia dítěte, pokud si ho dítě za pomoci učitelů vede. Také bychom měli vzít v potaz přípravu rodiče na tento typ konzultace. Pedagogové jim mohou poskytnout pozorovací arch, který i oni sami používají, aby se rodič zamyslel a pokusil se vyplnit a odhadnout, jak na tom jeho dítě v daných oblastech je. Poté je při konzultaci doporučováno například porovnání archů a prodiskutování zejména těch oblastí, kde dochází k neshodám. Poslední fází by mělo být prokonzultování dalších konkrétních postupů, které budou naplňovat cíle, které si účastníci stanoví. „V čem dítě podpoříme? Co je potřeba zlepšit? Které další dovednosti by mělo dítě v následujícím období získat?“. (Krejčová et.al., 2015, s.174) To všechno jsou otázky,

kterými bychom se v této poslední fázi měli zabývat. Také zde ale autorky apelují na poměrné využití času konzultace pro učitele i rodiče, kdy by svůj čas měly dostat obě strany a to v přímo úměrném množství. „Při konzultaci jsou přítomny dvě strany. Hlídejte si, zda opravdu mluvíte pouze polovinu času! Konzultace je partnerským dialogem!“. (Krejčová et.al., 2015, s.174)

Můžeme si tedy shrnout, že konzultace bude vypadat jinak na základní a jinak na mateřské škole. Na základní škole dostává větší prostor dítě, které už je schopno se samo rozhodnout na základě předchozí přípravy. Při konzultaci v mateřské škole je dítě lehce upozaděno, nicméně je v dnešní době, myslím, vhodný prostor pro zapojení dítěte i do této schůzky. Může se s ním zde jednat jako s rovnocenným účastníkem, který má možnost demonstrovat na svém portfoliu vlastní pokroky a svou práci. Takové literatury, která by se zabývala vedením individuálních konzultací v mateřské škole za přítomnosti dítěte, je minimum, proto se v praktické části na tuto problematiku blíže zaměřím a pokusím se zmapovat podobu vedení konzultace v mateřské škole za přítomnosti dítěte. Myslím si, že tato oblast má potenciál pro všechny účastníky případných tripartit. Obsah individuálních schůzek se obecně může samozřejmě lišit. Výše zmíněné příklady jsou pouhým doporučením a osvědčeným postupem jejich vedení. Věnovala bych jim však pozornost. Ať už z toho důvodu, že jsou v praxi ověřené nebo z důvodu častého průniku společných tvrzení všech na sobě nezávislých odborníků.

2.2.3 Vystupování učitele při tripartitách a jeho jazyková vybavenost

Podle Vašutové (2004) můžeme popisovat následující role učitele, které mají svůj specifický projev, ale nejsou oddělitelné a navzájem spolu úzce souvisí. Může jít o učitele jako poskytovatele poznatků a zkušeností, což při jakékoliv komunikaci s rodičem učitel využívá. Ať už vědomě nebo nevědomě navazuje na své zkušenosti. Na jejich základě analyzuje výchovně vzdělávací proces dítěte. Dále může jít o učitele poradce a podporovatele, což je v dnešní době také jeden z běžných způsobů učitelova vystupování. V rámci partnerské komunikace a zrovnoprávnění rolí rodiče a učitele se tedy můžeme bavit i o společníkovi nebo podporovateli. Jako další roli zde Vašutová (2004) uvádí projektant a tvůrce, čímž si myslím, že učitel také zajisté při tripartitě je. Například u stanovování dalších cílů ve vývoji dítěte nebo i hodnotících archů pro jeho současný

intelektuální i mentální stav. Jednou z následujících rolí je zde uveden ještě učitel jako diagnostik a klinik, přičemž si troufám tvrdit, že to je další využitá role, kterou při konzultaci zastává. O diagnostice se zmíním ještě v následujících kapitolách právě v souvislosti s portfoliem, které může být nástrojem pro diagnostiku dítěte. Bez rozporu tedy učitel tuto roli rovněž plní, stejně jako roli reflektivního hodnotitele. Opět v návaznosti na předchozí role učitele i předchozí kapitoly dává učitel rodičům zpětnou vazbu – reflexi, která je založená na reálném pozorování dítěte učitelem, vedením poznámek, portfolio a podobně. Bezesporu je tedy učitel také hodnotitelem a tvůrcem přehledu o aktuální vybavenosti dítěte. Jedinou roli, kterou bych při tripartitách viděla jako nevyužitou, je učitel jako třídní a školní manažer. Slovo manažer ve mne evokuje lehkou nadřazenost nad někým jiným. Možná bych za lepší vyjádření považovala například koordinátor nebo organizátor. Další a poslední rolí, kterou Vašutová (2004) nabízí, je socializační a kultivační vzor, který opět navazuje na role již zmíněné. Tato role se vlastně sama nabízí už jen tím, že třída je daná sociální skupina s podobnými cíli i podmínkami pro jejich dosažení. Učitel se tedy svým působením, jako jeden z prvních jiných vzorů, než jsou rodiče a rodina obecně, ale někdo „zvenčí“, staví do role vzoru.

Jak jsem již zmiňovala výše, všechny role učitele spolu úzce souvisí, proto není divu, že bychom dokázali téměř v každé nalézt něco, co má podíl i na vedení právě našich kýžených konzultací za podpory portfolio. Učitel zde ale také vystupuje především jako partner – dítěte i rodiče. Je jakousi spojkou mezi, obecně řečeno, výstupy rámcového vzdělávacího programu a samotným vzděláváním jako takovým a každou rodinou s individuálními požadavky, přáními, touhami a možnostmi.

Dytrtová s Krhutovou (2009) zmiňují, že učitel, základní jednotka výchovně vzdělávacího procesu, musí splňovat jisté osobní charakteristiky, jako například: „morální bezúhonnost, schopnost komunikace, odolnost vůči zátěži, emocionální inteligence a schopnost sebepoznání – sebereflexe. Osobnostní charakteristika učitele je typická zvýšenou sociální komunikativností, sociální citlivostí a citovou stabilitou.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s.37) Toto by měly být všechny předpoklady, které učiteli umožní dobře zastat výše zmíněné role a poskytnou mu dobrý základ pro další sebezrovoj a úspěšnou učitelskou praxi.

Komunikaci obecně nám popisuje kapitola 2.1 této diplomové práce. Nyní bych se ráda zaměřila na výběr slovníku učitele při tripartitě, jeho cíle a celkový způsob jednání a přístupu jak k žákům, tak k rodičům. Košťálová et.al. (2008) uvádějí, že je zapotřebí vést v trojúhelníku uchazečů rovnocenný a všestranný dialog. Poté mohou konzultace podpořit samostatnost dítěte a rozvíjí ho v oblastech myšlení, komunikace, čtení, psaní a řešení problémů. Podle Vybírala (2009) má každá komunikace svůj smysl nebo funkci. Často dochází k tomu, že se tyto funkce propojují a překrývají. Mezi pět hlavních funkcí komunikování řadí: informovat, instruovat, přesvědčit, vyjednat – domluvit se a pobavit. (Vybíral, 2009, s.31) V našem případě by se tedy jednalo především o učitelovu funkci informování, kdy mluví o úspěších a pokrocích dítěte se zaměřením na jeho silné stránky. V roli instruktora dítě podporuje v jeho dalším výchovně vzdělávacím procesu. O přesvědčování zde nemůže být v žádném případě řeč, jelikož se učitel nesnaží nikoho přesvědčovat o nesprávnosti jeho tvrzení a pokud by to dělal, neměla by konzultace ten správný cíl a záměr, se kterým byla uskutečňována. Můžeme tedy poté mluvit už jen o učiteli jako vyjednaváči, kdy spolu s dítětem a rodičem dojednávají výsledky jejich sezení a cíle pro další období. O funkci pobavení se v této situaci přímo neusiluje, nicméně to může být příjemným doplňkem dialogu pro odlehčení atmosféry.

Zde bych ráda zmínila několik vět, které odůvodňují důležitost dobrého vybavení učitele v oblasti komunikačních dovedností.

- „Řeč je nejdůležitějším dorozumívacím prostředkem, i když existují jiné formy komunikace (gesta, mimika, signály).“
- „Úspěch slovního vyjádření závisí na vyjadřovacích schopnostech a také řečnických dovednostech.“
- „V mluveném i psaném projevu se odráží osobnost člověka, jeho kultivovanost, všeobecný přehled, odborné znalosti, charakterové rysy apod.“

(Dyrtová, Krhutová, 2009, s.77)

Třemi základními prvky dialogu jsou dva účastníci: komunikátor, který sděluje a komunikant, který naslouchá. Třetím prvkem je ono samotné sdělení, které si předávají. Obsah sdělení může pak ještě ovlivňovat například tón hlasu, mimická gesta, postoj apod. V komunikaci učitele s žáky jsou různé požadavky a doporučení. Jedním z prvních a

hlavních je užívání spisovného jazyka českého. Často bývá učitel pro dítě jedním vzorem z mála, který právě tento druh jazyka používá. V přímém vyučovacím procesu je tedy striktně vyžadováno, aby učitel hovořil spisovně. Poté, mimo vyučovací proces, je možné, aby učitelovy vyjadřovací schopnosti nebyly tak důsledně mapovány. (Dytrtová, Krhutová, 2009) Je podstatné, aby se učitel vždy dotazoval na jasnost svého projevu. Všichni účastníci tripartity by měli vědět, jak si mají sdělované myšlenky a názory vyložit. V žádném případě by za přítomnosti dítěte nemělo docházet k používání a nevysvětlení cizích slov a odborné terminologie. I Dytrtová s Krhutovou (2009) zmiňují riziko použití cizích slov, které by mohlo působit až jako povyšování se na druhého účastníka komunikace. Vždy je tedy zapotřebí kvalitní komunikace, ve které najde prostor jak učitel, tak i dítě nebo rodič.

Hlavní myšlenkou této podkapitoly je v podstatě jakýsi vzor učitele, který komunikuje s rodičem nebo dítětem. Může se jednat o kvalitní charakter učitele, ale i o jeho inteligenci. Je velice těžké pro tento vzor obsáhnout všechny oblasti, nicméně pokud bychom se zabývali vystupováním a slovníkem učitele, zmínila jsem, doufám, vše podstatné. Nesporně jsou na učitele kladeny veliké nároky a požadavky, které by měl splňovat a dodržovat. Je prvním velkým vzorem, pokud nebereme v potaz členy rodiny. Má tedy na dítě významný vliv. Je důležité, aby učitel dodržoval všechny etické postupy, vhodně volil svůj slovník a v neposlední řadě používal spisovný český jazyk. Zároveň také učitel vystupuje jako partner, moderátor daného setkání, a je především na něm, aby udržoval klima celé konzultace v příjemných a bezpečných rovinách. Zároveň si také musí korigovat čas, který si umožní využít pro své předání myšlenek. Není vhodné, aby rodič cítil, že nad ním má učitel převahu. Ať už v množství předávaných informací, tak i například ve využití času konzultace. V neposlední řadě bych zde také ráda akcentovala zmíněné doporučené postupy při takových schůzkách, které je dobré dodržovat.

2.3 Portfolio

V této kapitole se budu věnovat vedení portfolio, které je v optimálním případě součástí individuální konzultace s rodiči, potažmo s dítětem. Pojmenuji jeho hlavní druhy a typy a více se budu věnovat těm, které se týkají tématu této práce a závislosti na jejích cílech. Také se zaměřím na vedení portfolio v mateřské škole a jeho přítomnost u

konzultací žák – rodič – učitel, tzv. tripartit, a následně na portfolio jako nástroje pro zavádění formativního hodnocení a sebehodnocení dítěte. Bohužel není velké množství literatury, které by se touto problematikou zabývalo, nicméně si myslím, že poznatky, které jsou zmíněné i v publikacích pro základní školy, lze v některých případech snadno aplikovat i na školu mateřskou.

Průcha et.al. (2013) definují portfolio jako sbírku prací žáka, studenta nebo učitele, kde je prokázán jeho vývoj v daném období. Tomková (2007) uvádí žákovské portfolio jako jeden z nástrojů formativního hodnocení a sebehodnocení. Dále také jako „uspořádaný soubor prací žáka, který poskytuje informace o zkušenostech, procesu, pokroku a výsledcích žákova učení, doklady a podklady pro popisné hodnocení a sebehodnocení.“ (Tomková, 2007, s.62) Prvotní úloha portfolio nemusí být od samého počátku jasně definovaná. Jako v případě, který popisuje Princíliková (2014), kdy děti sbíraly do portfolio materiály bez počátečního uspořádání, avšak za přítomnosti cíle – mapovat svůj vývoj. Samotným zakládáním dokumentů z jednoho odvětví, v tomto případě vzdělávání dítěte, dle mého názoru, vzniká jakýsi zásobník, přehled nebo mapa jeho prací. Princíliková (2014) také hovoří o rozdílném vedení portfolio v mateřské škole, kde se od učitele očekává obrazové mapování pokroků dítěte, které je i jeho povinností, od vedení portfolio ve škole základní, kdy je to volitelná záležitost. Portfolio může být zakládáno z mnoha důvodů a těmi také získává svůj účel. Složkou, která bude pro všechny typy společná, je mapování rozvoje dítěte. „Důležité je, aby si dítě k portfolio vytvořilo kladný vztah, aby ho bralo jako své vlastnictví, jako něco cenného.“ (Těthalová, 2015) CERMAT (2008) uvádí pět důvodů, proč mají portfolio své místo a proč je užitečné je s žáky vést:

- „poskytují souhrn informací, které vypovídají o vývoji konkrétního dítěte v míře přesahující vzdělávací oblasti;
- umožňují sledovat, jak se v průběhu poměrně dlouhého období danému dítěti daří, v čem se dlouhodobě zlepšuje, nebo naopak zhoršuje;
- umožňují hodnotit děti, aniž by jejich výkon musel být porovnáván s výkonem ostatních, protože umožňují přistupovat k dětem individualizovaným způsobem;
- umožňují dětem zdůraznit jejich přednosti, protože ukazují to, co daný žák/yně zvládl/a, nikoli to, co neumí;

- znamenají pro většinu vyučujících možnost, jak děti učit sebehodnocení, včetně hodnocení práce ostatních spolužáků a spolužaček.“

„Při vhodné práci s portfoliem podněcuje učitelka motivaci dítěte, které je schopno probuzeným zájmem regulovat do jisté míry své jednání. Má tedy silný formativní vliv na rozvoj osobnosti dítěte. Současně sumarizuje dosaženou úroveň dítěte za určité období (sumativní diagnostikování) ve vztahu k předešlému vývoji (diagnostika individualizovaná) a ve vztahu k stanoveným cílům, kritériím (kritériální diagnostika).“ (Syslová at.al., 2018, s.33) Je tedy zřejmé široké užití vedení portfolia za předpokladů různých pohledů na něj.

2.3.1 Druhy portfolií

Pojem portfolio může být vnímán různě z více stran. Dělení, druhů a typů portfolií je několik v závislosti na svém účel, cíl, charakter materiálů, které se v nich nachází. Dle CERMATU (2008) jsou portfolia nejčastěji rozlišována na portfolio pracovní neboli dokumentační, což by měl být nejzákladnější a neobsáhlejší typ portfolia, kde dítě stádá všechny své práce, které během vyučovacího procesu vytvořil. Pravidelně se pak k materiálům vrací a třídí je na ty, které si chce v portfoliu nechat, jelikož něco ukazují, a které z portfolia vyřadí, neboť nevidí v jejich zařazení další smysl. Často při takovém třídění asistuje učitel. Kratochvílová (2014) takové portfolio nazývá také sběrným. Z takových portfolií vznikají dle CERMATU (2008) portfolia ukázková nebo hodnotící. Kratochvílová (2014) také uvádí, že se s takovým portfoliem v mateřské škole už dále nepracuje. Slouží spíše jako sbírka prací dítěte.

Dalším nejčastějším typem portfolia může být ukázkové neboli reprezentační (CERMAT, 2008), dle Kratochvílové (2014) také výběrové, kde dítě ukazuje to nejlepší, co má. Do takových portfolií patří ty nejpovedenější práce v průřezu celého vzdělávání a rozvoje v různých určených obdobích. Materiály si většinou vybírají samy děti bez asistence učitelů. Možná i toho důvodu nejsou tato portfolia v mateřských školách tolik častá. Takové práce, které by se do portfolia výběrového daly zařadit, vede učitelka ve zvláštních diagnostických složkách dětí, které je pak povinna prokázat před případnou inspekcí (Kratochvílová, 2014).

V typu posledního portfolia se CERMAT (2008) i Kratochvílová (2014) shodují v obou možnostech názvu. Jde o portfolio diagnostické neboli hodnotící. Obsahuje jen vybrané práce na základě uvážení dítěte, učitele, ale i rodiče. Neobsahuje jen práce dětí, ale i další materiály diagnostické činnosti učitele, které sledují vývoj dítěte. Kratochvílová (2014) například uvádí záznamy učitele z rozhovorů s dětmi, pozorování, sebehodnocení dítěte nebo například poznámky od rodičů. Takové portfolio tedy neobsahuje žádné diskrétní informace. Naopak obsahuje všechny materiály, které je možné nechat přístupné dětem, učitelům i rodičům.

Hegrová (2013/2014) rozlišuje také tyto tři typy portfolií. : „Sběrné, tedy shromáždění všeho, co dítě vytvoří; výběrové, tj. výběr prací, které s dítětem vybereme jako zdařilé, a diagnostické, které podává přehled o pokrocích ve vývoji dítěte.“ Ráda bych se v této podkapitole věnovala blíže portfoliu diagnostickému, které je úzce spjata s vývojem dítěte v mateřské škole a mapováním jeho pokroku.

Pro diagnostické portfolio je podstatné materiály řadit v chronologickém pořadí, nicméně to nejpodstatnější je vždy popsat materiál datem, popřípadě i okomentovat na základě cílů aktivity, kterou materiál vystihuje nebo zprostředkovat přepisem co dítě o daném materiálu poví, zeptáme-li se ho. Kratochvílová (2014) uvádí, že portfolio hraje důležitou roli při diagnostice jak vstupní, tak i průběžné a závěrečné. Dopomáhá učiteli při mapování konkrétních oblastí výchovně vzdělávacího rozvoje. Zároveň může dítěti sloužit jako zpětná vazba pro snazší vybavení a porovnání jeho posunu. „Při vhodné práci s portfoliem podněcuje učitelka motivaci dítěte, které je schopno probuzeným zájmem regulovat do jisté míry své jednání. Má tedy silný formativní vliv na rozvoj osobnosti dítěte.“ (Kratochvílová, 2014). Portfolio může být například i podkladem pro sestavení individuálního vzdělávacího plánu dítěte v případech, kdy je to poradnou doporučeno.

V České republice je širší využití portfolia zatím v začátcích, minimálně co se mateřských škol týká. Může to být i z důvodu ne tolik propracovaného zmapování samotné praxe a případů, kdy se portfolio využívá nebo časové náročnosti. „Jen výjimečně se v mateřinkách dovíte, že u nich portfolio nepěstují. Ve většině tříd naleznete na políčkách nebo okenních parapetech šanony, do nichž si děti ukládají ukázky toho, co ve škole dělají. Kresby, pracovní listy, fotografie, ale také podklady nalezené při vycházce. Na začátku

bývá praxe stejná. Odlišení přichází časem. Záleží na tom, jak portfolia využívají pro práci s dětmi učitelky.“ (Šteflová, 2019) Věřím však, že do budoucna se jeho správné uchopení rozroste, jelikož vnímám jeho přirozené vícestranné užití (rozhodování dítěte, rozvoj komunikačních dovedností dítěte, sebehodnocení dítěte, diagnostika dítěte, ucelený přehled rozvoje pro učitele...atd.) jako velmi efektivní.

2.3.2 Založení portfolia a práce s ním

Kratochvílová (2014) uvádí několik funkcí, které diagnostické portfolio v mateřské škole může plnit. Jde o funkci informační, motivační, komunikační, autoregulační a diagnostickou. Za nejvýznamnější považuje funkci diagnostickou, které jsem se věnovala v podkapitole 2.3.1. Je to z toho důvodu, že napomáhá učitelům stanovovat dítěti vhodné cíle pro další rozvoj a odpovídající metody a formy práce, které budou efektivní. Jako další klad uvádí Kratochvílová (2014) portfolio jako prostředek pro rozvoj komunikace při individuálních rozhovorech s dětmi, rodiči, pracovníky pedagogických poraden nebo i při již zmiňovaném zápisu do základní školy.

Co se týká prvních kroků při zakládání portfolia, je důležité si určit jeho nejpraktičtější a nejefektivnější formu. V mateřské škole se musí také dbát na lehkou manipulaci i snadnou práci při zakládání nebo vyhledávání materiálů. Z toho důvodu Kratochvílová (2014) nedoporučuje krabice, košíky nebo boxy, které jsou časté například u sběrných portfolií. Pokud by se nám jednalo o portfolio diagnostické, materiály by se nám špatně vyhledávaly i zakládaly a práce s ním by byla náročnější. Doporučuje tedy kroužkové nebo pákové pořadače různých formátů. Zmiňuje existenci A4 i A3 formátu, přičemž uvádí nevýhody a výhody obou. Například snazší celkovou manipulaci s A4 deskami, ale za to snazší zakládání větších formátů do A3 desek. Přiklonila bych se nejspíš k formátu A4, jelikož dítě nemá ještě tak vyvinutou hrubou ani jemnou motoriku a bylo by pro něj obtížné ovládat tak velký předmět jako rozložený A3 pořadač. Podstatnou částí jsou pak také průsvitné obaly, do kterých dítě práce zakládá. „Má-li portfolio sloužit také dítěti, musí v něm často listovat, vracet se k výsledkům své práce a prožitkům, které se k ní pojí.“ (Kratochvílová, 2014) Je tedy podstatné, aby se s obsahem pořadače dítěti dobře pracovalo a zároveň se založené práce tolik neničily manipulací. Kratochvílová (2014) také uvádí dvě možné formy vedení portfolia a to elektronickou, které by se netýkal výběr

šanonu, a papírovou. Co se týká elektronických portfolio, je vhodné je zařadit jako doplněk k papírovým, kam se nedají vložit materiály jako audio nebo videonahrávky. Pokud by mělo nahradit plně papírové portfolio, je zapotřebí stránky dobře zabezpečit a pracovat s nimi pouze za předpokladu, že známe heslo, díky kterému elektronické portfolio budeme schopni otevřít. Dovoluji si však namítnout, že práce s elektronickým portfoliem nevyžaduje po dítěti jen další dovednosti v rámci ovládání přístroje, díky kterému si portfolio povede, ale také materiální vybavenost školy (tablety, počítače, atd....), která se rozhodne takový typ portfolio vést.

Velice významnou roli hraje při založení portfolio také jeho samotná podoba. Každé dítě by si mělo k portfoliu vytvořit citovou vazbu, k níž mu můžeme pomoci například doporučením, že si samotné desky může ozdobit podle vlastních představ. Ať už se jedná o fotografie, které děti často velmi oceňují, nebo například obrázky, kamínky, a tak podobně. Kratochvílová (2014) uvádí dva údaje, které by na žádném portfoliu neměly chybět a těmi jsou:

- jméno dítěte, které je napsáno hůlkovým písmem pro snazší přečtení. Pokud již dítě ovládá psaní písmenek svého jména, může si portfolio podepsat bez přímé pomoci dospělého.
- Fotografie dítěte, pokud to organizační a finanční prostředky dovolují, kterou si samo dítě vybere, popřípadě obrázek nebo symbol, který dítě charakterizuje.

Hegrová (2013/2014) zmiňuje jako označení portfolio například ještě značku, kterou má dítě v mateřské škole. „Mělo by jít o osobní „podpis“ dítěte.“ (Kratochvílová, 2014) Je samozřejmé, že každé portfolio bude mít svou vlastní nápaditou podobu, která se nebude shodovat s portfolii ostatních. Je to osobní věc každého dítěte a za tohoto předpokladu tedy nemůžeme mluvit o jednotnosti, co se vzhledu portfolio týká. Je to věc, která je plně v režii dítěte a jen ono samo si může rozhodovat, co se s ní nyní bude dít. „Chceme-li s ním pracovat, měli bychom dítě požádat; chtějí-li si ho prohlédnout kamarádi, měli by požádat o dovolu. Tímto opatřením a způsobem, jakým s portfoliem před dětmi manipulujeme, jak ho ukládáme, jak v něm otáčíme listy, jak si jejich práce v něm ceníme, poukazujeme na jeho hodnotu a tento postoj o jeho významu přenášíme i na

děti“. (Kratochvílová, 2014) S tímto koresponduje i Těthalová (2015): „Dítě by mělo samo rozhodovat, komu ho půjčí, ukáže, s kým si ho bude prohlížet a před kým ho utají.“

Je také podstatné, aby mělo dítě své portfolio kdykoliv přístupné, mohlo si do něj zakládat práce spontánně nebo si ho v jakýkoliv den a čas vyndat a listovat si v něm. Zároveň je také důležité, aby dítě mělo možnost své portfolio ukázat rodičům nebo dalším členům rodiny a kamarádům.

2.3.3 Možnost využití portfolio při tripartitě

Jak je zmíněno již v podkapitole 2.2.1, k efektivnímu výsledku a vedení tripartity je podstatný důkazový materiál, který potvrdí to, co žák nebo učitel reflektuje. Takové materiály může například obsahovat i portfolio. Mělo by sloužit jak dítěti a učiteli, tak i rodiči. Dle Kratochvílové (2014) může všem účastníkům edukačního procesu poskytnout velice cenné informace, avšak za té podmínky, že je s ním v průběhu roku pracováno a neleží pouze v poličce.

Kratochvílová uvádí dva typy činnosti s portfoliem pro dítě, učitele i rodiče. S tripartitami bude úzce souviset činnost plánovaná, jelikož je to událost, na kterou se všechny strany připravují a dopředu o ní ví. Pro dítě je práce s portfoliem podstatná především z hlediska ovládání sebehodnocení. Pokud učitelka dítě vede správnými otázkami a zaměřuje se na výstup sebehodnocení dítěte, je možné dítě koncentrovat právě tímto směrem a získat od něj cenné podklady. Dále také podle Kratochvílové (2014) slouží jako upomínka na zážitky, které se mezi konzultacemi odehrály. Dítě si na základě prací založených v portfoliu snáze vybaví aktivity, se kterými se materiál pojí. S tím souvisí i rozvoj komunikace dítěte, kdy je schopno se více do široka rozpovídat o situaci, kterou prožilo, nebo práci, kterou vytvořilo. Jedná se o konkrétní pohnutku, se kterou má spojený vlastní zážitek a je tak pro něj jednodušší si situaci vybavit.

Učitel má poté možnost na základě prací z portfolio postavit své samotné hodnocení dítěte v různých oblastech nebo i celkovou diagnostiku dítěte. Může se opírat o práce, které portfolio obsahuje a zároveň žádat i spolupráci dítěte na jeho vlastním sebehodnocení. „Dodává, že si vypracovali evaluační list, do něhož barevně označují co kdy dítě zvládlo.“ (Těthalová, 2015) Také je tedy možné zařadit do portfolio i celkový přehled, na kterém je zřejmý vývoj dítěte v daných oblastech, které se sledují pravidelně. „Portfolia učitelky

často využívají při rozhovorech s rodiči jako názornou ukázkou pokroku ve vývoji jejich dítěte.“ (Štefflová, 2019) Stejně tak může portfolio sloužit jako pomoc při přípravě na samotnou tripartitu, kdy si učitel může vybrat ty práce, které souvisí s oblastí, které je třeba se při tripartitě věnovat. Dopředu si tak připravit obsahový rámec témat, kterých je třeba se při rozhovoru s dítětem a rodičem dotknout. Poté už může vybídnout žáka k tomu, aby našlo ve svém portfolio například daný obrázek, čímž opět zapojí do procesu i dítě tím, že se má samo možnost nejprve vyjádřit, co daná práce znamená, proč ji zařadil do portfolio a jaký na to ono samo má názor. Zároveň může učitel portfolio využívat spolu s dítětem jako prostředníka v komunikaci s rodičem, kdy důkazy a tvrzení nepřichází přímo od něj, nýbrž buď od samotného dítěte nebo zprostředkovaně portfolioem. „V neposlední řadě se takto vytvářené portfolio stává nástrojem kvalitní a efektivní vedené komunikace s rodiči nad výsledky dětí. Svá diagnostická zjištění učitelky názorně demonstrují rodičům skrze artefakty, což vede ke konkrétnosti sdělení i k návrhům jasných opatření.“ (Syslová et.al., 2018, s.55, 56)

Rodič je poté také snáz zapojen do komunikace při tripartitě, neboť on sám se podílí na tvorbě portfolio, tudíž může k jistým materiálům z portfolio vznést připomínky typu jak tato práce vznikala, co na ní bylo těžké, co se jim dařilo a podobně. Zároveň je také možné k portfolio před konzultací přiřadit dotazníček nebo pracovní list adresovaný rodičům, který obsahuje podobnou osnovu, na co se zaměřuje učitel a rodič má tak možnost se dopředu na tripartitu připravit. Tím je možné rodiče zainteresovat do průběhu konzultace a dát mu prostor pro projevení názoru týkajícího se vzdělávání jeho dítěte.

2.3.4 Portfolio jako nástroj k zavádění formativního hodnocení a sebehodnocení

Na základě toho, že v diagnostickém, nebo-li hodnotícím, portfolio nenalezneme jen finální práce žáka, ale i zdroje jeho vývoje, je možné jeho prostřednictvím samotný vývoj dítěte hodnotit. Při této příležitosti může být využita většina typů hodnocení. Portfolio umožňuje porovnání více zdrojů pro hodnocení dítěte, delší časový prostor pro mapování daného prvku, který chceme hodnotit a v neposlední řadě také více zdrojů informací, včetně názoru samotného dítěte na jeho práci. Nemůže tak dojít k situaci, kdy učitel na základě chybné domněnky ohodnotí dítě jinak, než podle skutečnosti. Základem každého hodnocení by proto měla být komunikace, kdy dojde k pochopení myšlenek obou,

v našem případě i všech třech (dítě, učitel, rodič), stran. Často dochází k tomu, že k vedenému portfoliu se učitel s dítětem již nevrátí. Práce skončí u založení materiálu nebo diagnostiky žáka z pohledu učitelky. Hodnocení ale spočívá v další práci s portfoliem. „Pojem pedagogické hodnocení užíváme proto, aby bylo jasné, že samotnou diagnostikou proces nekončí. Jde o průběžné zjišťování a vyhodnocování potřeb dítěte a promítání získaných výsledků do pedagogické činnosti, co obsahu, forem, metod práce.“ (Smolíková, 2007)

Formativní hodnocení, které Slavík (1999) nazývá také korektivní, zpětnovazební nebo pracovní, je hodnocení založené na průběžné zpětné vazbě po celou dobu sledování dané oblasti. V té chvíli hodnotíme žákův pokrok, nikoliv konečný výsledek. „Formativní hodnocení zajišťuje žákovi průběžnou reflexi jeho učení a je-li kvalitní, pomáhá mu dosáhnout stanoveného cíle. Učiteli poskytuje zpětnou vazbu o probíhajícím procesu učení a umožňuje mu sledovat rozvoj dítěte i upravovat volené strategie vyučování.“ (Kratochvílová, 2011, s.27) Kratochvílová (2011) také upozorňuje, že je tento způsob hodnocení vhodný i spolu s kriteriální hodnocením, zatímco by bylo dobré se vyhnout hodnocení sumativnímu, které na rozdíl od výše zmíněných dvou typů hodnocení nepodporuje motivaci a rozvoj dítěte.

Na základě informací z portfolia může podle Strakové (2006) učitel hodnotit žákovo myšlení, plánování práce a zdokonalování. Upozorňuje ale na fakt, že je důležité v portfoliu dokladovat ty práce, které dokumentují cíle, které byly na začátku stanoveny. Formativní hodnocení je možné v souvislosti s portfoliem zavádět i proto, že má podle Slavíka (1999) dialogický charakter. To znamená, že probíhá jako dialog nad daným procesem, nikoliv výsledkem. „Formativní hodnocení má větší šanci být ze strany posuzovaného chápáno jako pomoc, prostředek k vlastnímu zlepšení a k sebepoznávání, nikoliv jako rozsudek nebo odsudek. To má pozitivní vliv i na motivační sféru hodnoceného člověka, dokonce víceméně bez ohledu na výsledek posouzení...“ (Slavík, 1999, s.39) Výsledná práce nebo produkt je tedy ovlivňován zdlouhavější, náročnější, ale pedagogicky velice cennou cestou.

Kratochvílová (2011) popisuje sebehodnocení jako prostředek a především cíl vzdělávání dítěte, který utváří sebepojetí a zdravé sebevědomí dítěte. Upozorňuje ale také

na fakt, že je třeba dítěti vytvořit takové podmínky, aby bylo sebehodnocení vůbec schopné. Jedná se o klima třídy, jeho pocit bezpečí ve třídě, dále dostatek času, který sebehodnocení budeme věnovat, poté vhodné nástroje – kritéria a indikátory, které budou mít děti v povědomí u každé jedné práce a naposled také upozornění rodičů na veliký význam sebehodnocení, protože jejich podpora je pro děti klíčová. Slavík (1999, s.136) ještě upozorňuje na přípravu autonomního hodnocení. Vymezuje pro ni dva kroky a to Poznatkovou a Psychosociální dimenzi. Poznatková dimenze pojednává o přípravě dětí k „poučenému analytickému sebehodnocení.“ Kdy učitel vlivem formativního sebehodnocení ukazuje, jak má dítě přistupovat ke svým výsledkům a hodnotit je. „Psychosociální dimenze je přípravou sociálního klimatu ve třídě.“ (Slavík, 1999, s.136) Jedná se především o sebeovládání dětí, vyrovnání se s emocemi, naslouchání a respektování názorů druhých. Fišerová (2012) také ukazuje, jak je možné vést sebehodnocení dítěte. Pojednává o sebehodnoticích listech, kde dítě například může vybarvit poměrnou část kruhu podle toho, jak dané oblasti, které mohou být definovány buď ústně nebo naznačeny obrázkem, zvládá. Častým jevem jsou také emotikony, které naznačují pocity. „Na konci školního roku již měly děti založen list, který slouží k sebehodnocení. Oblasti byly vyjádřeny piktogramy, např. zavazování tkaničky, v portfolio je založen provázek, na kterém je uzlem vyznačeno, kolik dítě měří, a další rok si dítě může samo poměřit, o kolik vyrostlo.“ (Těthalová, 2015) Kratochvílová (2014) bohužel uvádí, že hodnotící listy se v portfolioch v českých školách najdou jen zřídka. Je to z toho důvodu, že sebehodnocení dítěte probíhá spíše ústně za přítomnosti učitele.

Sebehodnocení dítěte je pomyslnou třešničkou na dortu. Stojí za ním mnoho úsilí a především času. Je třeba počítat i s tím, že dítě nad sebou nebude mít vždy někoho, kdo ho bude hodnotit podle reálných faktů. Je proto důležité, aby i ono samo bylo schopné odhadnout své dovednosti a na základě toho se ohodnotit a vytyčit si další cíl, na který se zaměří.

2.3.5 Organizace portfolio

Je mnoho způsobů, jak portfolio uspořádat. Záleží také na typu portfolio, které chceme vytvořit. Pro diagnostické portfolio je nejlepším řazením chronologie, ať už celkově nebo v rámci dílčích oblastí. Nejlépe se tak mapuje pokrok dítěte a je snadné se

v něm orientovat. Samozřejmostí musí být také označení všech prací datem vzniku. (Kratochvílová, 2014)

Úvodní stranu by měl tvořit „podpis“ žáka. Může to být opravdu jeho vlastní podpis, obrázek, který ho vystihuje nebo i fotografie. Stejně tak musí být jeho rukopis v průběhu stránek portfolia znatelný. Dále je nutné myslet na to s jakým cílem se portfolio založí a podle toho ho dále organizovat. Pokud zakládáme portfolio diagnostické, chceme mapovat celistvý rozvoj osobnosti dítěte. CERMAT (2008) proto upozorňuje na dostatečnou pestrost materiálů, které zaručí komplexnost. Lukášová (2010) uvádí těchto pět oblastí, které je klíčové rozvíjet pro další kvalitní život dítěte:

- „zdraví (somatický růst a zrání)
- psychický (duševní) rozvoj na úrovni rozumové, myšlenkové (kognitivní), citové (emocionální, afektivní) a volní, konativní
- sociální rozvoj
- seberozvoj
- duchovní rozvoj.“

(Lukášová, 2010, s. 44, 45)

Kratochvílová (2014) na ní navazuje a zmiňuje, že na základě těchto oblastí nebude stačit zařazovat do portfolia pouze pracovní listy. Jmenuje další materiály, které by neměly chybět:

- „výrobky z výtvarných a pracovních činností (pokud se nedají složit do fólie, pak jejich fotografie, je-li to možné),
- výkresy
- fotografie
- videonahrávky
- rozhovory
- oblíbené básničky, písničky
- poznámky z pozorování
- diagnostické archy.“

(Kratochvílová, 2014)

Výběr materiálů by měl poskytovat možnost pro individualizaci, ale zároveň také porovnání vůči ostatním stejně starým majitelům portfolioů zakládaných se stejným cílem. Obsah by tedy měl být rámcově daný s tím, že konkrétní práce se budou lišit, nicméně například mapovat stejnou oblast jinou formou.

Kratochvílová (2014) ještě také uvádí konkrétní možnost, podle čeho a jak práce do portfolioa řadit. Nabízí vložit do úvodu biografii dítěte, ke které je důležitá kooperace s rodiči. Nabízí zakládání portfolioa jako první krok při navázání dobrých vztahů a přívětivé komunikace s rodinou. Může obsahovat vše, co dítě rádo nebo nerado dělá, co ho baví nebo naopak nebaví, s čím si rádo hraje, kolik je mu let, jak vypadá, jak vypadá jeho rodina, s kým se kamarádí nebo co přes den rádo dělá. Jedná se o materiály, které nám pomohou velice dobře poznat dítě samotné i jeho zázemí a pozici v rodině. Tato část tedy může velice dobře sloužit pro začlenění dítěte do kolektivu.

Další částí pak je dokumentace pokroků dítěte v závislosti na kategorie, které chceme v průběhu roku mapovat. Tato oblast tedy pojímá práce spojené s činností dítěte ve škole a diagnostické poznámky učitele. Pro snazší přehlednost Kratochvílová (2014) doporučuje tuto část strukturovat jedním z následujících dvou způsobů:

- Podle klíčových kompetencí, které určuje RVP PV. Znamená to tedy následujících pět oblastí: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a činnostní a občanské.
- Podle dílčích výstupů vzdělávacích oblastí, které jsou stejně tak v RVP PV. Jedná se o Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Budou složit jako rámec pro vkládání materiálů dokladujících dílčí cíle těchto oblastí.

Vše je důležité nazvat tak, aby tomu dítě rozumělo a dokázalo se v portfoliou orientovat. Proto je například vhodné doplnit název oblasti i obrázkem. Kratochvílová (2014) doporučuje vkládat takové materiály, které mapují stav více oblastí z důvodu celkové komplexnosti portfolioa. Doplnkem můžou být i získané diplomy a ocenění dítěte, humorné výroky, které dítě řeklo, nebo fotografie z akcí školy.

Jak již zmiňuji výše, portfolio dítěte je opravdu výhradně dítěte a mělo by to být na první pohled zřejmé. Možností, jak řadit materiály je více. Vždy je podstatné najít takový systém, který bude vyhovovat jak dítěti, učiteli, tak i rodičům. Portfolio je jakási spojovací loď dvou břehů. Když je rodičům dobře vysvětlen jeho záměr a cíl, mohou ho obě strany efektivně využívat.

Pokud bychom měli shrnout hlavní myšlenky této podkapitoly, věnovala bych pozornost především portfoliu jako možnosti pro poskytnutí kontinuální zpětné vazby. Zároveň také jako motivačnímu prvku pro dítě utvořit si nějakou vzpomínku na mateřskou školu nebo i pouze mít to, co má spolužák. Nejedná se však jen o pouhé vedení portfolio, ale především o pravidelnou práci s ním, aby jeho vedení bylo efektivní a využitelné například pro tripartity a další vzdělávání dítěte. Poté bych také akcentovala využití portfolio jako nástroje pro zavádění sebehodnocení a zdravého sebevědomí dítěte, kdy je možné portfolio vnímat jako oporu pro dítě při samotných tripartitách. Stejně tak i pro rodiče může představovat portfolio a jeho obsah téma, o kterém se mu s učitelem bude jednat snáze, než u čistého stolu při běžných schůzkách. Tím se dostáváme také k podílu rodičů na tvorbě dětského portfolio, který je pro dítě velmi významný. Vnímá totiž své portfolio velmi osobně. Nejen jako svoji vizitku, ale chová k němu i osobní vztah založený na propojení sebe s rodinou, které je v portfoliu většinou znatelné. Zároveň také portfolio obsahuje důkazy pro rodiče, kterými učitel může dokládat svá tvrzení. Posledním stěžejním bodem, který bych zde ráda připomněla, by byla samotná organizace portfolio a na ní úzce závislá diagnostika dítěte v souvislosti s chronologicky ukládanými materiály. Je to jedinečná příležitost pro shromažďování prací dítěte v jednotném duchu a s jasně definovaným cílem. Některé problematické oblasti dítěte mohou být například jasně znatelné už v portfoliu a učitel se již více nemusí pozastavovat nad samotným negativním popisem dítěte, protože rodič z portfolio pozná, kde je ještě třeba jeho asistence. U tripartit tedy může portfolio sloužit právě jako zmiňovaný důkazný materiál a odstraňovač zábran pro komunikaci dítěte, rodiče, ale i učitele.

Shrnutí teoretické části diplomové práce

V teoretické části se rozsáhleji věnuji pojmům spolupráce a komunikace na základě vyčerpávající odborné literatury, jelikož se domnívám, že úzce souvisí s pojetím tripartit s podporou portfolia. Považuji za důležité zmínit všechny obecné poznatky, které charakterizují zmíněné pojmy a vedou k jádru práce - tripartitním schůzkám za účasti portfolia. Jak je zmíněno v teoretické části: „Školní úspěšnost do značné míry ovlivňuje – zčásti záměrně a promyšleně, zčásti zcela neuvědomovaně – právě rodina.“ (Rabušicová et.al., 2004, s. 22) Je tedy podstatné, aby učitel navázal v prvních okamžicích s rodiči dobrý vztah a tím pozitivně ovlivnil nahlížení dítěte na celý výchovně vzdělávací proces. Pokud budu moci jako učitel takto pracovat, a věřím, že občas nebude snadné s rodiči spolupracovat, budu se snažit o co největší využití této dovednosti ve prospěch dítěte. Pokud se mi podaří do této komunikace zapojit i dítě jako rovnocenného partnera, budu to brát jako úspěch.

Setkávání rodičů s učiteli i s dětmi může mít několik podob. Ve své práci se zabývám především individuálními konzultacemi za účasti dítěte, kterým můžou předcházet třídní a individuální schůzky. Každý posun k celkovému zaměření na dítě bych považovala za pokrok. V dnešní době je podstatné připravit dítě na jeho život. Vybavit ho takovými dovednostmi, které bude v budoucnu potřebovat. Jednou z nich je nesporně i samotné jednání s lidmi. Je tedy důležité mu být dobrým vzorem. Podstatou tripartitních schůzek je zapojit do komunikace i rodiče. Nesmí se stát pouhými konzumenty toho, co jim škola předkládá. Cílem by mělo být jejich aktivní zapojení do spolupráce a komunikace se školou. V mateřských školách je forma komunikace s rodiči velice typická, neboť mají možnost se s učitelem potkat každý den a vyslechnout si pravidelnou stručnou zpětnou vazbu. Bohužel se k tomuto tématu nevyjadřuje mnoho odborné literatury, neboť je tato oblast teprve v začátcích. Troufám si ale tvrdit, že v této době dojde k jejímu rozkvětu a rozšíření. Je k tomu ideální příležitost. Často rodiče i učitelé upřednostňují uskutečňování právě individuálních schůzek, kde mají klid a prostor pro své názory a vyjádření se. Pokud se k nim přidá ještě dítě a utvoří zmiňovanou tripartitu, bude cíl naplněn. Podstatou takové schůzky je vyváženost času věnovaného všem účastníkům. Svůj prostor by mělo dostat jak dítě, tak i rodič a nakonec učitel. Jeho úkolem by mělo být celé

setkání spíše moderovat a shrnovat již zmíněné názory dítěte a rodiče. Pokud by se měl vyjadřovat i on sám, je podstatné, aby dítě především motivoval a chválil za jeho kladné stránky. K záporným pak podával konstruktivní a nedemotivující kritiku založenou na důkazech, které může mít dítě například shromážděné v portfoliu.

Samotnou problematikou portfolia se zabývám poněkud obsáhleji, protože v současné době nenajdeme velké množství literatury, která by toto téma řešila. Považovala jsem tedy za důležité popsat podrobněji jeho typy, funkce a další záležitosti, které se s jeho vedením na mateřské škole pojí. Jedná se například o jeho organizaci, funkci při tripartitních schůzkách nebo samotný obsah. Teoretická část mi přinesla hlubší vhled do této problematiky a na jejím základě jsem mohla uskutečnit i níže popisovaný výzkum. Teoretické poznatky mě obohatily o několik dalších nových pohledů jak ke spolupráci s rodiči přistupovat a na co se zaměřovat pokud chci, aby naše vzájemné vztahy a jednání byla přínosná nejen pro naše dvě strany – učitel + rodič, ale především pro dítě. Ve výzkumné části práce se tedy budu podrobněji zabývat jednou z možností spolupráce a komunikace nejen s rodiči jako partnery, ale také s dětmi. Vnímám je na základě teoretických podkladů jako rovnocenné partnery komunikace a odůvodněné účastníky individuálních konzultací s rodiči v konečném složení dítě – rodič – učitel. Budu se zaměřovat i na vedení portfolií v mateřských školách, jejich funkci a využití při zmiňovaných tripartitních schůzkách. Toto téma jsem si vybrala z důvodu nedostatku praktických zkušeností v této oblasti a cítím jako velice důležité vytvořit si s rodiči partnerský vztah založený na vzájemné důvěře, vstřícnosti a respektu.

Empirická část

3 Vymezení problému a cíle empirické části

3.1 Vymezení problému empirické části

Oblast komunikace a spolupráce mezi školou a rodinou vnímám jako klíčovou pro dobré vedení dítěte k životním hodnotám i v komplexním výchovně vzdělávacím procesu. Považuji to za jakýsi základ vtahu školy, potažmo učitele a rodičů. Proto jsem zvolila jako téma této práce právě konzultace za účasti dítěte, rodiče i učitele – tzv. tripartity, které jsou jen malou součástí této obsáhlé oblasti. Cítím, že i když jsme dostávali při studiu mnoho podnětů pro zkoumání tohoto tématu, je zapotřebí se nejen v tomto směru neustále vzdělávat a zjišťovat nové informace a možnosti, které jsou nám v oblasti spolupráce nabízeny. Ač nejsem sama matkou, troufám si říci, že mám s dětmi zkušenosti už od útlého věku. Nicméně o spolupráci a komunikaci s rodiči mnoho informací nemám. Na praxích jsem se velice ráda účastnila každého setkání s rodiči, pokud to bylo možné, ale takto krátkodobá a nárazová zkušenost mi zajisté nedala tolik, kolik bych si představovala. Jsem přesvědčená, že samotnou praxí se toto mé tvrzení brzy změní, ale považovala jsme za důležitý okamžik rozhodnout se právě pro toto téma závěrečné práce i z toho důvodu, že jsem zjistila, že mateřská škola, kterou jsem navštěvovala jako dítě, vede právě tripartity spolu s portfoliem dítěte. Moc ráda bych se v budoucnu na takto aktuálním a pokrokovém programu školy také podílela, a proto jsem se rozhodla, že ji do své práce zapojím.

Pokud se mi podaří si ve své praxi vybudovat s rodiči kvalitní vztah založený na respektu a vzájemné důvěře, zapojení dítěte budu považovat jako další krok, cíl, kterého budu chtít dosáhnout. Dítě je také účastníkem tohoto procesu a zajisté má právo na vlastní názory a myšlenky. Portfolio vnímám jako podstatnou věc nejen pro dítě, kdy si bude moci za deset nebo i více let prohlédnout, jak pracovalo v dětství nebo věc na které uvidí své pokroky, ale právě také pro učitele, který ho může využít pro nevyhnutelné písemnosti včetně hodnocení a může si tím i ušetřit svůj čas, jelikož nemusí dohledávat další práce dítěte, které jsou přítomné v portfoliu a v neposlední řadě i pro rodiče, kteří si díky portfoliu snáz představí, jak jeho dítě ve škole pracuje, na čem pracuje, kam se posouvá a v čem se zdokonaluje.

V teoretické části jsem se zabývala pojmy spolupráce a komunikace, neboť je považuji za klíčové pro správné nastavení tripartitních schůzek s podporou portfolia. Podrobněji jsem se poté zaměřila na samotné portfolio a jeho funkci u tripartit. Teoretické poznatky mi pomohly v nahlížení na tuto problematiku z více úhlů a propojeností mezi působením na dítě a touto oblastí. V empirické části se budu podrobněji zabývat jednou z možností spolupráce a komunikace nejen s rodiči, ale i se zapojením dítěte, konkrétně tripartitami s portfoliem. Tuto oblast jsem si vybrala z toho důvodu, že s ní mám minimum zkušeností a cítím jako podstatné vědět, jak dítě dokáže propojit poznatky získané během vyučovacího procesu s reálným životem a zároveň také jak to může ovlivnit nahlížení rodiče na celý výchovně vzdělávací proces a kooperaci se školou.

3.2 Cíle empirické části

Pro tuto závěrečnou práci jsem si vytyčila tyto čtyři cíle.

Prvním cílem je zjistit a popsat průběh a vedení tripartit za účasti dítěte, rodiče a učitele v prostředí vybrané mateřské školy.

Druhým cílem je zmapovat a popsat práci s diagnostickým portfoliem v rámci konzultací v dané mateřské škole a vyhodnotit funkčnost jeho vedení.

Posledním cílem pak je navrhnout další podněty pro vedení tripartit s podporou portfolia.

4 Metodika výzkumu

4.1 Metody výzkumu a zpracování dat

V této diplomové práci jsem použila kvalitativní výzkum věnující se jedné konkrétní mateřské škole. Zkoumaným prvkem pomocí pozorování budou vedené tripartity s podporou portfolia dítěte a následné doplnění informací pomocí rozhovorů s účastníky těchto třístranných konzultací. Podařilo se mi zajistit takové podmínky, aby se k jedné situaci – konzultaci, dokázali vyjádřit všechny tři zúčastněné strany – dítě, rodič i učitelka. Kritéria pro výběr účastníků nebyla nijak definovaná, tudíž výběr zkoumaných případů byl čistě náhodný.

Při realizaci mého výzkumu byly použity dvě hlavní metody. První z nich bylo nestrukturované pozorování průběhu tripartit, typické pro kvalitativní výzkum, ve dvou třídách za účasti tří různých učitelek, kde jsem se zaměřovala na samotné vedení konzultace s podporou portfolia a současně práci se samotným portfoliem dítěte. Další metodou byl hloubkový, částečně strukturovaný, rozhovor, kdy jsem analyzovala s jednotlivými účastníky schůzky a vedením školy jejich názor na tuto formu komunikace.

Nestrukturované pozorování se uskutečnilo při vedení konzultací za podpory portfolia ve dvou třídách dané mateřské školy. Soustředila jsem se na celkové klima při konzultaci, cíle rozhovoru, funkci portfolia a role a vztahy mezi všemi účastníky. Podle Gavory (2010) je klíčové vynechat v takovém pozorování předpojatost a nevyvozovat z prvotního pozorování žádné závěry. Soustředit se pouze na to, co opravdu v tu chvíli vidíme a co se odehrává před našima očima.

Po uskutečnění pozorování jsem ještě provedla rozhovory s učiteli, rodiči i dětmi, které byly zaznamenány na diktafon a později doslovně přepsány. Otázky, které jsem účastníkům kladla, jsem měla připravené a v průběhu rozhovoru je měnila nebo doplňovala tak, abych získala informace, které uplatním v této práci.

Po celou dobu výzkumu jsem postupovala shodně se všemi etickými pravidly a všichni účastníci daných jednání souhlasili s mou přítomností a využitím získaných informací. Účast nezletilých dětí je ošetřena souhlasem zákonného zástupce – rodiče. V souvislosti s platností GDPR jsem povinna chránit osobní údaje účastníků výzkumu,

proto zde neuvádím ani název mateřské školy, ani jednotlivá jména aktérů, nicméně tento fakt nemá vliv na validitu a kvalitu výzkumu.

Otázky pro rozhovor s učitelem:

1. Kdo rozhoduje o řazení materiálů do portfolia dítěte? Jakým způsobem práce vybíráte? Jak jsou do tohoto systému řazení zapojeni rodiče?
2. Co je vůbec obsahem portfolií? Kde získáváte materiály?
3. Podle čeho má dítě portfolio uspořádáno?
4. S jakým cílem portfolia zakládáte?
5. S jakým cílem, kdy a o čem se s dětmi cíleně bavíte nad portfoliem o jeho materiálech, které v něm má?
6. Stává se, že si děti samy od sebe půjčí své portfolio a listují si v něm?
7. Stává se, že si děti půjčují navzájem portfolia a porovnávají své materiály? Jak takové rozhovory vypadají?
8. S jakou periodicitou děti s portfolií pracují? Jak často je mají otevřená a aktivní?
9. Pokud byste měla určit poměr času, který stráví nad portfoliem dítě nebo učitelka, kolik by to bylo?
10. Na jaké oblasti se při práci s portfoliem zaměřujete? Za jakým účelem s ním pracujete?
11. Jak se na konzultace s portfoliem připravujete?
12. V čem vnímáte klady vedení portfolií?
13. Jakou funkci plní portfolio při vedení konzultací?
14. Jaký přínos pro vás mají konzultace za přítomnosti rodiče i dítěte?
15. Jaký přínos mohou mít tyto konzultace pro děti?
16. Jaký přínos mohou mít tyto konzultace pro rodiče?
17. Co oceňují děti na portfoliu?
18. Co oceňují rodiče na portfoliu?
19. Co se děje s portfoliem po ukončení docházky do mateřské školy? Využívá ho i škola základní? Myslíte, že by měla? Proč?
20. Jak často a proč se konzultace s portfolií uskutečňují? Vnímáte to jako dostačující?

Dále jsem se věnovala třem rodičům, kteří byli i součástí pozorování.

Otázky pro rozhovor s rodiči:

1. Jaké byly Vaše první myšlenky, když jste si měli založit s Vaším dítětem portfolio?
2. Dostali jste při zakládání portfolio dostatečné informace? Proč portfolio zakládáte, jak se s ním bude pracovat, jaký cíl má, co jeho založením škola sleduje?
3. Připadáte si jako spolutvůrci portfolio svého dítěte? Pomáháte mu vybírat materiály, poskytujete fotografie, vyvíjíte tvořivou činnost s tím, že si práci bude moci odnést do školky a založit do portfolio?
4. Najdeme v portfolio Váš rukopis?
5. Jak pracujete s portfolio doma? Prohlížíte si ho? O čem nad ním diskutujete?
6. Jak se vám s portfolio pracuje? Co je pro vás těžké? Co byste na tomto systému spolupráce změnili?
7. Pozorujete nějakou změnu v jednání dítěte, když se bavíte nad portfolio v mateřské škole při tripartitě a když jste doma?
8. Jak často si portfolio nosíte domů a pracujete s ním?
9. Myslíte, že dítě využije portfolio i na základní škole? Jak? K čemu?
10. Jak portfolio vnímáte? V čem vnímáte jeho klady?
11. Co se dítě podle Vás pomocí konzultací s podporou portfolio naučí?
12. Jaký přínos mají takové konzultace pro vás? V čem vám otevřely obzory? Co jste se díky nim naučili?
13. Vnímáte konzultace s portfolio a samotnou práci s ním jako přínos ve spolupráci s mateřskou školou?
14. Jsou pro vás konzultace s portfolio nebo samotné portfolio inspirací pro práci doma? Jakou?
15. Jaký přínos mohou mít konzultace s podporou portfolio pro paní učitelky?
16. Splňují konzultace s portfolio Vaše očekávání? Co byste naopak ještě uvítali?
17. Myslíte, že konzultace s portfolio pomáhají ve vzdělávání vašeho dítěte? Jak?
18. Co byste doporučila dělat jinak na vedení konzultací s podporou portfolio?
19. Cítíte se během konzultací bezpečně?

Dalším krokem byl rozhovor s ředitelkou mateřské školy. Zaměřila jsem se nejprve na obecné pojetí těchto konzultací a důvod jejich zavedení, poté na informace přímo o konzultacích s podporou portfolia.

1. Co vás přimělo k zavedení konzultací dítě – rodič – učitel? V čem jsou jejich výhody?
2. Co vás přimělo k zavedení dětských portfolií?
3. Od kdy vedete portfolia dětí?
4. Jsou nějaké oblasti, které by portfolio mělo mapovat?
5. Kdo určuje obsah portfolia?
6. Jakou funkci by mělo portfolio plnit u konzultací dítě – rodič – učitel?
7. Co konzultace s portfoliem přináší dítěti?
8. Co konzultace s portfoliem přináší rodičům?
9. Co oceňují na konzultacích s portfoliem děti, rodiče, paní učitelky?
10. Co se děje s portfoliem po ukončení docházky dítěte do mateřské školy?
11. Máte nápady, co by šlo v rámci spolupráce a vedení konzultací a portfolií dělat jinak?

Posledním krokem byly rozhovory se samotnými dětmi. Byly založené především na přítomnosti vlastního portfolia dítěte u rozhovoru a kresbě obrázku. Obrázek vznikl na základě tohoto zadání: „Nakresli mi, prosím, obrázek, který se bude týkat toho sezení, na kterém jsem se byla minule podívat, kdy jste si s mamkou/tatškou a paní učitelkou povídali o tom tvém portfoliu, Duháčkovi. Pamatuješ si to? Jak ses při tom měl/a a jestli se ti to líbilo. Není to pro Tebe moc těžké?“ Na základě obrázku, který byl malován podle tohoto zadání jsem s dětmi poté vedla rozhovor, který jsem si rámcově stanovila těmito otázkami:

1. Co to je? (dotaz s odkazem na Duháčka)
2. Kdy ho používáš? K čemu?
3. Prohlížíš si ho někdy? S kým? Kdy? Ve školce nebo i doma?
4. Vybíráš si ty práce, které si založíš, sám/sama? Podle čeho se vybírájí?
5. Na co jsi nejvíce pyšný/pyšná ve svém portfoliu? Co se ti na něm nejvíce líbí?
6. Proč myslíš, že si zakládáš věci do takových desek?

4.2 Výzkumný vzorek

Nyní bych ráda stručně charakterizovala mateřskou školu, kde výzkum probíhal, abych zavedení konzultací s portfoliem zasadila do celkového kontextu školy. Zároveň bych také ráda uvedla, jaká je celková vize této konkrétní mateřské školy.

Mateřská škola je škola fungující na menším městě, která zpravidla vzdělává děti ve věku od 3 do 6 let, nejdříve však od 2 let věku dítěte. Jejím typickým znakem je uspořádání dětí do tzv. dvoutřídek, které učitelkám umožňují práci s menším kolektivem dětí. Školní rok 2001 – 2002 byl v tomto směru zlomový, kdy se škola přesunula právě do nové budovy, která takové uspořádání umožňovala. Od té doby také zároveň vyučují učitelky pomocí párové výuky po dobu největšího zatížení školy, které vedení odhaduje na dobu 8:00 – 14:30. Dvě třídy, které obsahuje jedna dvoutřídku, mají tři společné místnosti pro samotný vyučovací proces a k tomu společné sociální zařízení a šatnu. Zmiňované tři místnosti obsahují jednu hernu, kde se nachází většina vzdělávacích pomůcek a hraček, které jsou často obměňovány a doplňovány, dále jednu jídelnu, kde se děti především stravují a pracují při aktivitách, které je nutné organizovat na pevném podkladu - na stole a nakonec třetí místnost, která je považována za tělocvičnu a odpočívárnu, kde je možné využít většího prostoru. Výjimkou nejsou ani dataprojektory nebo interaktivní tabule. Zároveň také škola nabízí široké využití venkovního prostředí, kdy před méně než rokem prošla zahrada rekonstrukcí a nyní se zde nachází spousta nových dřevěných vzdělávacích prvků, které pocházejí i z místních dřevařských závodů, nebo také například malé dopravní hřiště. Vedení považuje školu za větší. Počet dětí, který školu navštěvuje, se pohybuje nad číslem 200. Kapacita jednotlivých dvoutřídek je téměř 40 dětí, k tomu je jedna třída koncipovaná jinak a je určena pro menší počet dětí. Třídy jsou organizovány homogenně. Na každou dvoutřídku náleží také 3 kvalifikované učitelky a jedna uklízečka. Do běžných tříd jsou integrovány i děti se speciálními potřebami, kterým ve výuce napomáhají školní asistenti a speciální pedagogové. Škola také úzce spolupracuje s místní pobočkou pedagogické-psychologické poradny. Školní vzdělávací program je sestaven z pěti integrovaných bloků a dalších dílčích projektů.

Škola se snaží budovat vřelý, partnerský a především funkční vztah s komunitou rodičů. Věnuje této oblasti mnoho sil a různých projektů, jako například Duhový den, do

jehož organizace se zapojila nejen celá mateřská škola, ale i rodiče dětí, které ji navštěvují. Zorganizováním této akce se mimo jiné podařilo získat i prostředky pro výstavbu zmiňované nové zahrady školy. Záměrem je z rodičů udělat rovnocenné partnery předškolního vzdělávání jejich dětí, místo konzumentů, kterými ve většině případů jsou. Jedním z opatření pro tento vývoj je fungující Rada rodičů, která se pravidelně schází a přináší s sebou připomínky a doporučení, které rodiče jejím prostřednictvím navrhuji. Škola nabízí mnoho komunikačních a zprostředkovávacích kanálů jako například webové stránky školy, schránku pro náměty a připomínky v budově školy, zveřejněné kontakty na vedení školy, ale i samotné učitelky, pravidelné individuální konzultace uskutečňované i na základě individuálních potřeb dítěte a rodiče, společné akce školy i jednotlivých tříd. V rámci zkvalitňování podávání zpětné vazby rodičům byly právě založeny i portfolia dětí, které informace mohou předat spolu s následným zavedením konzultací za přítomnosti dítěte, rodiče i učitele.

Zde bych ráda popsala jednotlivé účastníky individuálních konzultací, kterých jsem se účastnila. Bude se jednat o tři učitelky jednotlivých tříd, tři děti a jejich rodiče a vedení školy.

Učitelka A je jednou ze tří učitelek v předškolní dvoutřídce, která zde pracuje již přes deset let. Působí velice klidně a vyrovnaně. Jejím velikým koníčkem jsou ruční práce, proto se tedy s dětmi často a ráda zabývá výtvarnými a pracovními činnostmi. Zároveň také prezentuje školu prostřednictvím výzdoby v budově školy i mimo ni a koordinuje různé výstavy dětských prací (v muzeích, v knihovně, atd.). Snaží se jednoznačně o demokratický přístup ve vzdělávání, přičemž přenáší na žáka přiměřený díl odpovědnosti a samostatnosti. Svou důsledností vede děti k dodržování pravidel, na kterých se vzájemně s dalšími dětmi i učitelkami dohodli. Často děti slovně hodnotí v rámci motivace pro další práci a na základě těchto hodnocení poté zapisuje do pedagogických diagnostických portfolií žáků své výsledky pozorování a soužití s dětmi. S dětmi jedná přátelsky, klidně, empaticky a s rozvahou a uvědomuje si všechny dopady, které by mohlo mít nerozvážené vyjádření k nežádoucí situaci. Připravuje pro třídu zajímavé a podnětné aktivity, které rozvíjí jejich tvořivost, představivost a ostatní kompetence definované rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Bezpochyby uplatňuje a zhodnocuje

své dlouhaté zkušenosti praxe učitelky. Zařazuje spolu s dalšími dvěma učitelkami samostatnou práci, práci ve dvojici s kamarádem, ale i s učitelem, i skupinovou práci. Je vidět, že bere svou práci jako poslání a i ve svém pokročilejším věku nachází ona sama stále mnoho motivace pro výkon této profese. Je pro ni důležitý komfort a bezpečí každého jednoho dítěte.

Učitelka B je další ze tří učitelek v té samé předškolní dvoutřídce. Její praxe je kratší, než učitelky A, nicméně se o ní nedá říci, že by byla začínající učitelkou. Jen na této třídě působí již 8 let. S dětmi jedná energicky a jasně. Z jejího chování lze rozpoznat autoritativnost, ale v přiměřené míře k předškolním dětem. Úkoly jasně formuluje a dítě tak ví, co je pro teď jeho náplní práce. Jejím dalším zaměřením je také logopedická prevence. To znamená, že s dětmi často organizuje různá skupinová cvičení na rozvoj jejich řeči a prevenci a nápravu jazykových vad. Její velikou vášní je hra na klavír, díky které získala titul koordinátorky hudebních vernisáží a interních dětských představení. Zároveň se ráda zabývá hudebně-pohybovými aktivitami, takže je možné, že ji často zachytíte s dětmi ve zmiňované tělocvičně, kde nacvičují různé scénky, tance a další vystoupení. Jelikož je zároveň také zástupkyní ředitelky, má na starosti komunikaci se základními školami, například při zápisech dětí nebo organizaci projektů, do kterých se mateřská škola společně s místními školami základními zapojuje. Je pro ni podstatné budovat v dětech sebevědomí a důsledností zároveň i samostatnost. Jedná s dětmi přátelsky a s respektem, občas možná až moc impulzivně. Jelikož působí na stejné třídě jako učitelka A, platí pro ni podobná charakteristika co se například forem práce týká. Vyvažuje jak samostatnou práci dětí, kdy se zaměřuje na jejich individuální rozvoj, který poté zapisuje do příslušné dokumentace, tak i skupinovou práci nebo práci ve dvojicích, kdy kvituje možnost dítěte prosadit se a zastat ve skupině dětí určitou roli. Zároveň také uvítá přenesení části zodpovědnosti na dítě. Je pro ni důležité dodržování pravidel a rovné jednání mezi dětmi i s učitelkami.

Učitelka C působí ve třídě, kterou navštěvují pětileté nebo šestileté děti. Není tak přímo předškolní, nicméně vyspělost dětí v její třídě a ve třídě učitelek A a B je podobná. Působí na této třídě již přes čtyři roky. Dříve bylo její místo ve třídě předškolní, tudíž má opět velké zkušenosti s vedením takové skupiny dětí. Jedinou změnou, se kterou musela

pracovat, bylo právě přerazení ze dvoutřídky na jednotřídku, kde působí jen ona sama jako učitelka a jedna asistentka spolu se čtrnácti dětmi, tudíž je většina pedagogické práce jen na ní. S dětmi jedná jako s rovnocennými partnery, uvědomuje si jejich individuální vyspělost a tomu upravuje i svůj slovník a nabízené aktivity. Je empatická, pozorná a taktní, zároveň velmi striktní co se dodržování pravidel týče. Do výuky často a ráda zařazuje inovativní postupy. Věnuje se metodám prožitkové učení, experimentům a zaštiťuje vedení projektu EVVO, tudíž ji s dětmi často najdeme na školní zahradě, kde kromě jiného cvičí také například jógu.

Dítě A je dívka, která v srpnu dovrší věku sedmi let. V předškolní třídě tedy strávila 2 roky a půjde do základní školy s odkladem. Dítě A pochází z úplné rodiny a má jednu mladší sestru. Navštěvuje třídu učitelek A a B. Je velice pohybově nadaná, tvořivá, má ráda kamínky, barvy a malování, což učitelka A podporuje svými náměty. Vzhledem k jejímu pokročilejšímu věku patří mezi vyspělejší a soustředěnější děti z dvoutřídky, tudíž nemá problém ani při samostatné nebo skupinové práci. Je velmi zodpovědná, respektuje pravidla a je oblíbená v kolektivu dívek i chlapců.

Dítě B je chlapec, kterému v září bude sedm let. Dochází do stejné třídy jako dítě A. Pochází také z úplné rodiny a má jednoho mladšího bratra. Mezi jeho zájmy patří sporty, zejména fotbal, kterému se věnuje aktivně i pasivně. Navštěvuje místní kroužek předškolního fotbalu. Je vyspělý vzhledem k jeho kamarádům ze třídy. Nedělá mu problém komunikovat s jedním i více členy skupiny. Vůči dospělým je zdrženlivý, ale na základě vybudovaného dlouhodobějšího vztahu a pocitu zázemí ve skupině dokáže reagovat pohotově, přirozeně a věcně. I když se na první pohled může jevit introvertně, dokáže se soustředit a podat očekávaný výsledek. Vyniká i při hudebně pohybových činnostech.

Dítě C je chlapec ze třídy učitelky C a pěti let dovrší v říjnu. Rovněž pochází z úplné rodiny a má jednoho staršího bratra. Rád se ujímá hlavní role při divadelních představeních i spontánní hře, dokáže využít svůj potenciál. Má dobrou slovní zásobu a kamarádskou povahu, proto je vždy obklopen kamarády. Je tolerantní, zajímá se o přírodu, zejména o houby a les. Často ho můžeme najít s odbornou literaturou – encyklopedií, kterou mu poskytuje mateřská škola, stejně jako například s mikroskopem nebo lupou. Rád

se zabývá badatelskou činností. Své vědomosti dokáže využít i při řízené činnosti a spontánní hře. Má velice dobré rodinné zázemí a vedení, jeho matka je také učitelkou.

Rodič A je tatínek, který vlastní menší společnost a věnuje se jejímu vedení. Má středoškolské vzdělání. Jeho náročné zaměstnání mu tolik neumožňuje se aktivně zapojovat do aktivit spojených s mateřskou školou. I přes to se o dceru zajímá a chce jí ze všech ohledů zajistit a dopřát kvalitní vzdělání. Zároveň si může uzpůsobit pracovní dobu a věnovat se dítěti i během odpoledne.

Rodič B je maminka, která zastává v rodině hlavní funkci v péči o děti. Tatínek často pracuje mimo město. Je zaměstnaná v místní pobočce velké firmy jako účetní. Má rovněž středoškolské vzdělání. Velkou oporu má ve své širší rodině, která bydlí ve stejném městě a taktéž vypomáhá s péčí o děti. Řadí se do kategorie rodin mladších třiceti let, nicméně ve společnosti působí velmi harmonicky, prakticky a schopně.

Rodič C je maminka, která se dříve věnovala pedagogické činnosti na gymnáziu, nyní působí na středním odborném učilišti. Poskytuje svým dětem mnoho podnětů, rad, dbá na rozvoj jejich dovedností a vědomostí. Je členkou Rady rodičů mateřské školy, tudíž můžeme říci, že je aktivním iniciátorem spolupráce a komunikace se školou. Svým dětem věnuje čas a velice jí záleží na jejich rozvoji a vzdělávání. Sama je svým dětem vzorem.

Vedení školy tvoří paní ředitelka, která je současně učitelkou ve třídě tříletých a čtyřletých dětí a její zástupkyně, která současně působí v předškolní třídě – učitelka B. Nedovolím si nezmínit její neustále pozitivní přístup k rodičům i dětem. S paní ředitelkou jsem strávila poměrně mnoho času v její kanceláři, a i když bylo potřeba se věnovat chodu školy, pedagogické činnosti a organizačním věcem, neodmítla ani mě, ani rodiče klepající na dveře mimo její konzultační hodiny. Je také členkou městské rady, proto může mnoho záležitostí týkajících se její mateřské školy v kompetenci města ovlivnit. Je celorepublikovým lektorem pro inkluzivní vzdělávání a přednáší také na Jihočeské univerzitě. Má veliký rozhled co se nejen vzdělávání, ale i organizace a vedení školy týká. Vystudovala obor pedagogika – psychologie, což jí dává současně vhled do osobností dětí. Velice ráda a cíleně se věnuje kvalitní komunikaci jako prostředku dobré spolupráce. Přichází s nejrůznějšími projekty, mimoškolními akcemi a inovativními přístupy, které úspěšně implementuje do jednotlivých tříd. Jak jsem zmiňovala, paní ředitelka současně

působí i působí jako učitelka, tudíž nepřichází o kontakt s dětmi a nepřistupuje ke své pozici jen jako manažer. Pozitivně působí i na celý pedagogický sbor, který se snaží nejrůznějšími způsoby motivovat a stmelovat (vánoční setkání, společné víkendové výlety,...). Dokázala si s ním vybudovat partnerský vztah založený na důslednosti, vzájemné důvěře a respektu. Pokud se naskytne záležitost, se kterou někdo z pedagogů, dětí i rodičů potřebuje pomoci, ví, že dveře u paní ředitelky jsou vždy otevřené a často odchází s kýženou radou a pomocí. Dovolím si říci, že paní ředitelka je žena na svém místě.

5 Popis průběhu a zavedení tripartit

Mým prvním cílem je popsat průběh a vedení tripartit za účasti dítěte, rodiče a učitele v prostředí vybrané mateřské školy. Jelikož jsem se věnovala konzultacím ve dvou třídách, budu se vždy k jednotlivým oblastem vyjadřovat ve dvou bodech. Prvním bodem budou tripartity v předškolní dvoutřídce učitelek A a B a druhým bodem bude konzultace učitelky C.

Samotnému uskutečnění konzultace předchází její příprava. V našem případě se jedná o zapsání rodičů k daným termínům, pro které je připravena v šatně třídy vždy tabulka s jednotlivými dny a časy. Jsou zde rozepsány kolonky po patnácti minutách. Vždy je na výběr z více dní v tom samém týdnu. Pokud by ani jeden z nabízených termínů rodičům nevyhovoval, je zde i zmínka o individuální domluvě na jiný termín. Také se jedná především o přípravu učitele, na kterou cílila jedna z mých otázek na paní učitelky.

I. Učitelka A a B

Učitelka A: „*My máme vždycky rodiče naobjednaný, mají tam svůj časový plán. Ty konzultace bývají nejméně tři dny. Takže každý tam má tu svojí časovku, pokud někdo potřebuje, je trošičku problematičtější, tak si tam dáme třeba dvě ty časovky k němu, protože víme, že se zdržíme, ale jinak potom už to děcko si to přinese samo to portfolio, my máme samozřejmě svoje podklady, takže žádná jiná zvláštní příprava není třeba.*“

Učitelka B: „*Připravujeme, připravujeme! Tady v tomhleto ohledu je strašně důležitá týmová práce učitelek na třídě. My jsme tady tři, to vlastně víš. Takže i ta domluva prostě a to souznění, když mluvíme s rodičema, tak musíme být za jedno, víš? Takže my předtím jakoby si deláme, děláme si takový vo dítěti, píšeme si takový prostě záznamy, který, na kterých se prostě jakoby domlouváme předem a víme, jak to dítě prostě se jeví. Protože každá z nás si řekne svůj názor a vždycky musí z toho být jednotný výstup. Abysme to cítili všechny stejně, protože třeba u těch konzultací někdy, většinou jsme dvě, někdy se ale stane že tam je jenom jedna a bylo by špatně, kdyby jedna říkala něco a druhá říkala úplně obráceně, víš? Takže to musíme, musíme bejt vopravdu jakoby v souhře.*“

II. Učitelka C

Učitelka C: „*Já si ho vždycky prohlížím, mám i ten svůj přehled, to obodování, jak to dítě v čem dopadlo. Není to jenom o těch pracích, ale i si píšu různé závěry z komunikace, z respektování pravidel a tak dále, udělám si takový přehled abych věděla potom o čem mluvit, konkrétně jak to vypadá. Prohlížím si také fotografie, tady mám někde videozáznam, dítěte C, jak se při něčem chová, jak se vyjadřuje, i to můžu rodičům ukázat. Takže vždycky se na to připravujeme. Jak co dělat...*“

Shrnutí: U učitelek A a B se nedočkáme stejných odpovědí. Domnívám se, že učitelka A pochopila mou otázku jinak, než učitelka B a C, a vyjadřovala se pouze k přípravě té části konzultace, kde se přímo pracuje s portfoliem dítěte. Zmiňuje ale „svoje podklady“, které bych považovala za přípravu, kterou zmiňuje učitelka B. Učitelka C se rámcově přidává k tvrzení učitelky B a zmiňuje pečlivou přípravu na každou jednotlivou konzultaci. Dle doporučení Krejčové et.al. (2015) je příprava na konzultaci potřebná. „Před samotným setkáním si prohlédneme všechny poznámky a materiály ve složce, připravíme si podklady k diagnostice dítěte.“ (Krejčová et.al., 2015, s.174)

Po samotné organizační přípravě, přípravě svých podkladů a přehledu o daném dítěti je zapotřebí přichystat prostředí pro tripartitu. Krejčová et.al. (2015) doporučuje drobné občerstvení, vodu, kávu nebo čaj. Ani u jedné z tripartit jsem nic takového nezpozorovala. Rodič přišel, pozdravil se s učitelkami, posadil se a věnovali se samotnému předávání informací.

I. Třída učitelek A a B

Učitelky se s rodičem po příchodu pozdravily (neproběhlo podání ruky) a posadily ho ke stolečku, který byl pro tento účel připravený v herně, kde si hrály 3 děti. Ostatní děti v tu dobu odpočívaly v druhé místnosti, protože konzultace probíhala v době odpoledního klidu. Stoleček byl také vybavený pedagogickou složkou dítěte, která je součástí portfolia dítěte, ale uchovávají ji u sebe učitelky, protože obsahuje informace, se kterými by dítě nemělo pracovat (výsledky jeho vzdělávání, vývojové tabulky, atd.), pracovními sešity

s pracovními listy pro předškolní vzdělávání a dalšími materiály, které učitelky potřebují pro vedení konzultace – vlastní poznámky, tabulky atd. Celá konzultace probíhala u dětského stolečku a na malých židličkách určených pro děti. Nejprve s rodičem hovořila učitelka B o organizačních věcech ohledně zápisu dítěte do školy, neboť zde popisují konzultaci, která se konala v únoru v předškolní třídě. To znamená, že zápisy do základních škol byly tématem aktuálním. Zároveň také zmiňovala uskutečnění informační schůzky týkající se právě samotných zápisů do základních škol, která se v nejbližší době měla uskutečnit. V prvním případě konzultace jsem cítila uvolněnou atmosféru. Bude to nejspíš tím, že se jí účastnil tatínek. U druhé konzultace byla znatelná nervozita ze strany maminky, která se nejspíš obávala neznámého prostředí a informací, které se dozví.

Dalším krokem bylo seznámení rodiče s aktuálním stupněm školní zralosti dítěte. Na pracích z diagnostického pedagogického portfolia učitelky demonstrovaly aktuální stav dítěte ve vývoji všech složek školní zralosti. Jednalo se jak o pracovní listy, tak o výtvarné a tvořivé práce. V posledních pěti až deseti minutách se k učitelkám a rodiči připojilo i dítě a vedlo s ostatními aktéry tripartity rozhovor nad svým portfoliem, Duháčkem. Hlavním úkolem dítěte nebylo prvoplánově sebehodnocení, nicméně rozvoj komunikačních dovedností a trénování paměti, kdy si na základě jednotlivých prací mělo vybavovat, co jimi při řízené činnosti sledovali, na co se soustředili a jak postupovali při jejím vytváření (postupy, pomůcky,...).

Dítě A: „*Tady jsme lepili tvary na papír podle obrázku.*“

Učitelka B: „*Dítě A a co jste při tom všem používali? Jaké jste používali pomůcky při tomhle tom úkolu?*“

Dítě A: „*Geometrické tvary.*“

Učitelka B: „*Ano a ještě něco?*“

Dítě A: „*Lepidlo.*“

Učitelka B: „*A ještě?*“

Dítě A: „*Papír.*“

Učitelka B: „*Hmmm a ty tvary už byly takhle připravené nebo jste si je nějakým způsobem museli upravit?*“

Dítě A: „*My jsme si je tam nalepili.*“

Učitelka B: „*A nůžkama jste je taky stříhaly nebo byly připravené?*“

Dítě A: „*My jsme si je vystříhali.*“

Učitelka B: „*Hmmm, je to moc pěkný, koukám, že tady máš jedničku s hvězdičkou, vid’? Tak se ti to asi moc povedlo.*“

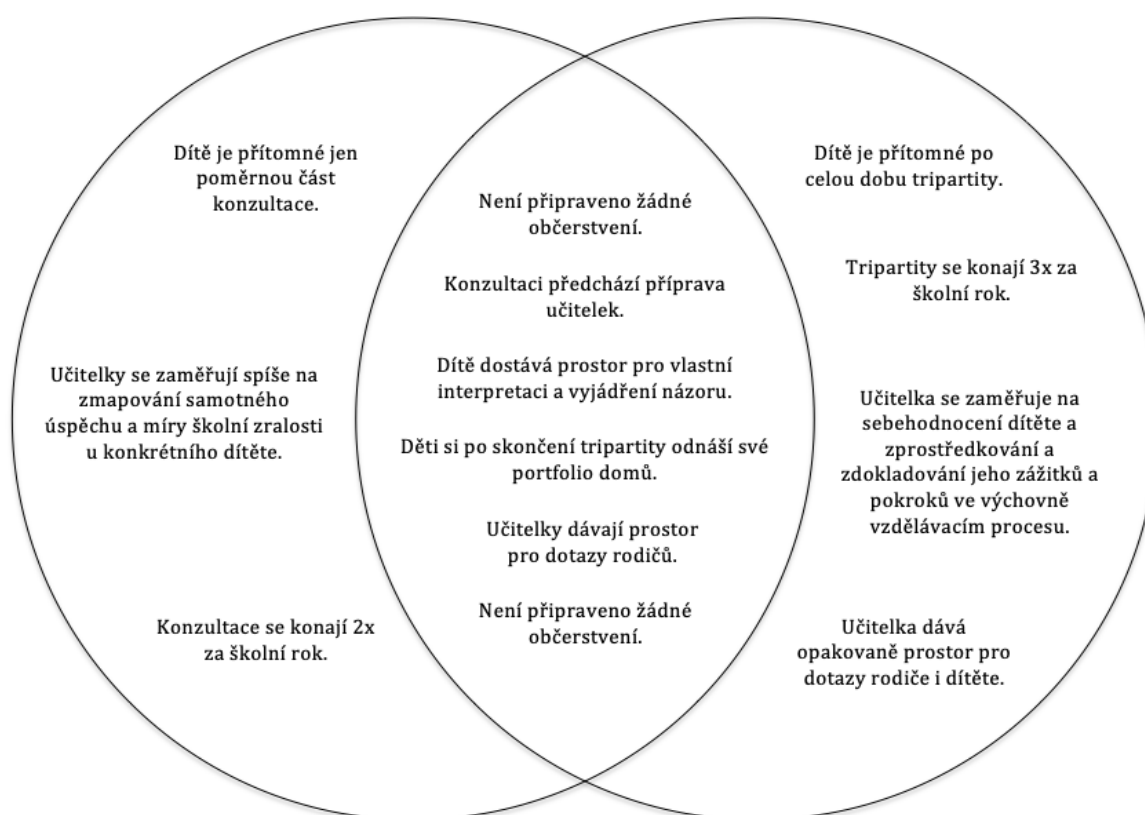
První tripartita byla ukončená tím, že si dítě A vzalo své portfolio domů a paní učitelky dokončovaly poslední věty následujícím způsobem: „*My už tam máme další maminku v šatně, takže se už omluvíme. Mockrát Vám děkujeme, že jste dorazil/a.*“ Pobídnutí k otázkám přišlo u rodiče A i B a to v té době, než se připojilo ke konzultaci dítě.

II. Třída učitelky C

Zde probíhala konzultace organizačně zcela jinak, obsahově podobně. Rodič C přišel na domluvený čas. Pár minut předtím mě paní učitelka C přišla informovat, že tripartita proběhne na zahradě, jelikož nikde v mateřské škole není pro tripartitu vhodný prostor. Bohužel se v tu dobu změnilo počasí a začalo lehce pršet. Museli jsme to tedy vyřešit přesunutím tripartity do místnosti, kde po obědě děti odpočívaly. Jelikož toto prostředí bylo improvizované, nebylo zde dostatečné zázemí pro konání tripartity. Učitelka C nám přichystala čtyři židličky, kam jsme si čelem k sobě sedli. Učitelka C, rodič C, dítě C i já jako nestranný pozorovatel. Dítě C tedy bylo přítomno po celou dobu tripartity. Nejprve učitelka C seznámila rodiče C s pedagogickým portfolio a jednotlivými oblastmi, které u dítěte sledují. Poté učitelka C věnovala pozornost dětskému portfolio – Duháčkovi, kdy ho držela na kolenou, listovala jím a prezentovala společně s doplněním dítěte C jednotlivé práce, které si dítě C do portfolio založilo. Návodnými otázkami učitelka C vedla dítě C k rozhovoru, sebehodnocení a vyjádření vlastního názoru. Do

prezentace jednotlivých oblastí z rozvojového plánu dítěte učitelka C zapojila i rodiče C a dítě C, kdy popisovalo i nedávné zážitky ze života školy bez dalšího podkladu. Na konci vybědla učitelka C rodiče i dítě k otázkám, které nebyly, což je pochopitelné vzhledem k rozsáhlému rozhovoru, který tomu předcházelo. Před rozloučením učitelka C nabídla rodiči C jinou formu kontaktu pro případné dotazy (telefon, e-mail) a také věnovala dítěti jeho vytištěné fotky, kde dokladuje své názory týkající se vývoje a chování dítěte.

Shrnutí: Celkové shrnutí jsem se rozhodla vyjádřit Vennovým diagramem.



Paní ředitelka zavedla konzultace formou tripartit na základě založení dětských portfolií – Duháčků.

PK: „Co Vás přimělo k tomu zavést ty konzultace ne ve formě učitel – rodič, ale přidat k tomu ještě to dítě?“

Paní ředitelka: „Myslím si, že to byla ta skutečnost, že jsme si říkali, že jestli chceme to portfolio jako opravdu nástroj sebereflexe a chceme ukázat rodičům, co to jejich

dítě dokáže, byl to impulz i k tomu, abysme i v podstatě tou přirozenou cestou prostřednictvím toho dítěte i tomu rodiči ukázali, jaké jsou jeho možnosti, jaké jsou jeho mantinely, na druhou stranu i ukázaly co umí, co dokáže. Protože někdy opravdu ty rodiče buď mají to přehnané očekávání nebo naopak ty děti podceňují a nedávají jim pro to prostor. Takže to byla první věc, druhá věc byla ta, že jsme začli pracovat s dětmi v tom právě s tím portfoliem jako takovým... jsme zjistili, že ty děti opravdu ten potenciál mají a že takovýmhle způsobem mohou i s těmi rodiči společně o tom hovořit. Další věc byla ta, že v okamžiku, kdy máte vedle sebe to dítě a je tam ten rodič, tak daleko snáze se i hovoří o věcech, které třeba nejsou úplně až tak dobré a potřebujete ještě v nějaké určité fázi, aby ten rodič pomohl... Takže tadyhle, my když to víme a je to opravdu nějaká citlivá oblast, tak to dítě je v podstatě pro nás nástrojem zprostředkování informace rodiči tam, kde víme, že by třeba to přijetí informace bylo obtížné a potřebujeme nastartovat tu spolupráci... Vždycky všechno, co je prostřednictvím toho dítěte, tak je to funkční. To je osvědčený prostředek.“

PK: *„Takže dalo by se říct, že ty konzultace byly v návaznosti na ty portfolia.“*

Paní ředitelka: *„Rozhodně. Já musím říct, že v návaznosti na portfolia, ale byla to otázka dalšího vzdělávání, protože jsme se začali zabývat otázkou formativního hodnocení. Sebehodnocení. Spolupodílení se dětí na hodnocení tématu....protože jsme cítili, že máme pořád docela deficit u podpory sebehodnocení a sebereflexe každého dítěte. Aby to dítě opravdu vyhodnocovalo ten výsledek toho svého vzdělávání...Nejprve jsme to začaly využívat ber portfolia, jako aktivity v rámci dané třídy a pak když vzniklo portfolio, tak jsme si řekly ale tohleto je bezvadný nástroj, aby dítě reflektovalo samo sebe, ale budeme ho využívat i ve smyslu hodnocení toho tematického celku.“*

Škola si vede již delší dobu portfolia diagnostická, která do této doby sloužila jen pro účely učitelů.

Paní ředitelka: *„Předtím jsme měli portfolia rozdělená na portfolia diagnostická, pedagogická a na portfolio dítěte, kde jsme shromažďovaly nějakým způsobem výstupy dětí, ale měly jsme to třeba v různých obalech, které si děti nějakým způsobem zdobily,*

měly jsme takové speciální velké desky a pořád to nebylo ono, protože se to tam dávalo jednou za čas a to dítě s tím nemohlo vlastně kontinuálně pracovat. A ani jsme to nedávaly těm rodičům domu tak, jak jsme si představovali. Takže de facto to portfolio jako takové, říkám portfolio jako nástroj pro komunikaci s rodinou, nastartování nějaký vzájemný důvěry a tak, jak to máme v současné podobě, tak to trvá tak tři roky. Jeden rok jsme to pilotovali, v jedné třídě, zkoušeli jsme jak by to mohlo být, nastavovali jsme si pro to nějaká společná pravidla, která jsme si postupně potom zaváděli. Musím říct, že ještě v současné době už dochází k nějakému také vývoji v tom smyslu, že si říkáme nebo stanovujeme pravidla pro to, jaké diagnostické nástroje se nám tam budou opakovat, kontinuálně v každém roce, abychom opravdu měli možnost sledování toho dítěte a přidávat tam věci, které se nám třeba osvědčili...”

PK: *„Takže vy už jste vlastně začínali dříve s těmi pedagogickými portfolii, které jste vedli u sebe, nicméně před těmi třemi roky jste začali vést ty Duháčky.“*

Paní ředitelka: *„Tak, Duháčky jako takový. Ale portfoliem dítětem, obecně portfoliem, sledováním vzdělávacích pokroků, shromažďováním výstupů a tím se zabýváme už tak 15 let.“*

PK: *„Takže vy jakoby vnímáte jako celek to pedagogické portfolio součástí vlastně toho Duháčka, přičemž domů se nosí jenom ty desky toho dítěte.“*

Paní ředitelka: *„Tak, ono je to z toho důvodu, že vlastně je potřeba, aby ta učitelka kontinuálně měla něco, co si zaznamenává sama pro sebe a hlavně vzniká řada dokumentů, které nejsou předmětem toho Duháčka jako takového. To jsou dokumenty toho typu třeba výstupy z poradny nebo i jiné dokumenty, se kterými není vhodné, aby manipulovalo přímo dítě. Ale cílem je, aby se toho co nejvíce dostalo do Duháčka, nicméně pořád zůstává něco, co je vyložene pro toho pedagoga, jako je třeba ten depistážní arch pro sledování vývoje řeči dítěte a tak. Takže tady je potřeba rozklíčovat, co opravdu může všechno být předmětem toho portfolia a co je potřeba, aby bylo soustředěno jenom v tom tzv. diagnostickém pedagogickém portfoliu, které zůstává u toho pedagoga, ale při konzultacích s rodinou je součástí, neboť my ty záznamy provádíme takovým způsobem, aby i rodič do těch záznamů mohl nahlédnout.“*

Závěrem tedy je, že nějakou podobou portfolia se na dané mateřské škole zabývají už více než 15 let. Současnou podobu ale zavedli před třemi lety, přičemž se stále počítá s dalšími úpravami a zdokonalováním obsahu samotného portfolia. Na základě portfolia a možnosti zprostředkování ukázky práce s dítětem a jeho dovedností poté zavedli i konzultace ve formě tripartitních schůzek.

6 Popis a vyhodnocení práce s portfoliem

Mým dalším výzkumným cílem bylo zmapovat a popsat práci s diagnostickým portfoliem v rámci konzultací v mateřské škole a ověřit funkčnost jeho vedení. Na základě bodů, které doporučuje Kratochvílová (2014) jsem si vytvořila tabulky pro pozorování – viz níže, které jsem vyhodnotila a také si kladla následující otázky:

- Jak je portfolio zakládáno a kdo s ním pracuje?

Portfolio si dítě v obou třídách zakládá doma společně s rodiči, mluvíme-li o Duháčkovi. Na informativní schůzce před zahájením školní docházky dostanou rodiče pokyn, aby si právě takové portfolio s dětmi založili. Často na portfoliích tedy můžeme najít rukopis nejen dětí, ale i rodičů. Ve většině je portfolio označené také fotkami rodiny dítěte nebo otisky rukou. Starší děti už také využívají své dovednosti psaní, kdy si nadepisují portfolio svým jménem nebo dívky ho například také rády zdobí kamínky. Pedagogické portfolio je zakládáno pedagogy a obsahuje dva dokumenty přiložené v příloze č.1 a příloze č.2 z každé třídy, kterou dítě projde. Jedná se o Přehled o změnách vývoji dítěte a Přehled o vývoji dítěte. Přehled o změnách vývoji dítěte provází dítě celou předškolní docházkou. Učitelky do něj dle očekávaných výstupů zapisují aktuální rozvoj dítěte. Přehled o vývoji dítěte je v diagnostickém pedagogickém portfoliu obsažen tolikrát, kolikrát se dítě posune z dané třídy na třídu jinou. Zde mají učitelky možnost se rozepsat. V příloze č.3 přikládám Přehled o změnách vývoji dítěte C. Zároveň také pro kontinuálnost je k nalezení v příloze Přehled o vývoj dítěte ze všech tříd – třech let, to znamená příloha č.4, 5 a 6. Dále obsahuje pedagogické diagnostické portfolio práce dítěte, které dokládají zapsané body a aktuální potřeby a závěry v záznamech.

S portfoliem Duháčkem v obou třídách pracují především děti za doprovodu učitelek. Záleží do jisté míry i na míře motivace učitelky k vložení daného materiálu do portfolia. Nezmiňuji tedy, že tento úkol mají v kompetenci jen děti, i když je to ve většině případů pravda. Paní učitelky asistují v případě potřeby při zakládání materiálů nebo organizaci vedení portfolia.

- Jakou formou jsou rodiče zapojeni do práce s portfoliem? (výběr produktů, výroba produktů v domácím prostředí, zapojení do diskuze při hodnocení výsledků a písemné reflexe dítěte)

Rodiče jsou zapojeni vlastně hned v prvopočátku při tvorbě určených desek – osobitého Duháčka každého dítěte. V průběhu roku, kdy se portfolio nosí i domů, s dětmi mohou rodiče doplňovat jak estetickou, tak obsahovou stránku portfolia. Ve všech mých zkoumaných portfoliích se nachází nejedna práce, která pochází z domova, nikoliv z organizované činnosti v mateřské škole. Rodiče tedy nabízí dětem doma různé náměty, které si děti poté do portfolia zařazují. Rodič má také možnost pro vyjádření se k obsahu portfolia a pokrokům svého dítěte v rámci konzultace, kdy já jsem byla svědkem spíše popisu obsahu učitelkou a dítětem a nezúčastněného pozorování rodiče. Stejně tak se v portfoliu nenachází písemná reflexe dítěte, do které by rodič mohl být zapojen, ale o tom více až v kapitole Vyhodnocení výzkumu.

- Jakým způsobem se portfolio využívá při společné konzultaci výsledků dítěte se všemi účastníky edukačního procesu? (prostředek k rozvoji komunikačních dovedností dítěte, důraz na prožitky dětí, sebehodnocení)

Portfolio Duháček i pedagogické diagnostické portfolio bylo ve všech výzkumných případech přítomno u konzultační schůzky, kdy u učitelek A a B byla komunikace zaměřována především na samotný obsah, rozvoj komunikačních dovedností dítěte a vyjadřování dítěte bylo spíše popisného charakteru. Dítě si ale vybavovalo na základě materiálů z portfolia situace z dění v mateřské škole a uvědomovalo si i situace, které se staly již před delší dobou. Naopak u učitelky C byla tripartita více zaměřená na hodnocení a sebehodnocení dítěte, kdy samo dítě mělo možnost popsat, proč se mu daná práce nezdařila, kde udělalo chybu a svou chybu zároveň u tripartity napravit.

Učitelka C: „*Tady jsi krásně našel tu cestičku, která je správná.*“

Dítě C: „*To bylo těžký.*“

Učitelka C: „*Je to těžký, ale myslím si, že teď ten poslední labyrint byl úplně nejtěžší a žes ho zvládnul. Dojdeme k němu.*“

Dítě C: „*Jo.*“

Učitelka C: „*No, dítě C když chce, zabere...*“

Dítě C: „*Jo.*“

Učitelka C: „*A dokáže to a dokáže.*“

Rodič C: „*Já jsem si tam povídal s klukama u toho, když jsme to kreslili, tak to bylo těžký.*“

Učitelka C: „*Ale krásně se ti to povedlo. Dal sis s tím práci. Někdy si s tím práci nedá a dopadne to všelijak, protože s klukama začne dělat blbiny, vid'?*“

Dítě C: „*Hmmm.*“

Učitelka C: „*Hmmmm, ale paní učitelka kdyžtak pomůže, ponoukne, vid'?*“

Dítě C: „*Jo, jo.*“

Učitelka tedy dítě navádí pro interakci a samostatné vyjadřování. Zároveň také rozvádí svou zkušenost na téma, které dítě C zmiňuje.

- Jakým způsobem jsou vybírány práce do portfolia?

Všechny 3 učitelky i děti se shodly na tom, že práce do portfolia Duháčka si vybírá dítě samo. Předchází tomu buď společná činnost v mateřské škole nebo individuální aktivita dítěte ve škole a doma. Do pedagogického diagnostického portfolia si korigují výběr prací učitelky samy.

- Jaké oblasti portfolio mapuje? (diagnostika dítěte, další vzdělávání dle výsledků prací z portfolia)

Vzhledem k rozdělení portfolia do zmíněných dvou částí mapuje všechny žádané oblasti předškolního vzdělávání (jazykový rozvoj, komunikační dovednosti, sluchové a zrakové dovednosti, atd.) Na základě výstupů z portfolia pak učitelky tvoří zmiňované přehledy o vývoji dítěte – viz přílohy č.1 a 2, na základě kterých poté upravují individuální cíle ve vzdělávání dítěte.

- Pracuje dítě s portfoliem i samostatně nebo ve dvojici? Jak?

Všechny učitelky i děti zmiňovaly, že si samy děti svá portfolia půjčují a listují si jimi, často si je berou i domů.

PK: „*Prohlížíš si někdy to své portfolio?*“

Dítě B: „*Ano, líbí se mi.*“

PK: „*A sám nebo s někým a kdy?*“

Dítě B: „*Radši spíš s kamarádem. Nosím ho domu a přidávám tam věci, který si tam udělám.*“

- - -

PK: „*A stane se třeba, že dvě děti si vezmou ty svá portfolia, sednou si vedle sebe a porovnávají, říkají, je, hele, ty tady máš tohle, mně to tam chybí a tak?*“

Učitelka A: „*Hm, stává se to a i si rádi pomáhají. Protože ono je to trošičku i o tý manipulaci s tím, protože se s tím většinou nesetkávají a ne každý dítě je tak zručný, aby si tam do těch košílek to všechno dalo, takže si i jsou schopní hezky pomáhat. Hodně často se to vyskytuje. Že třeba se navzájem i inspirují a vytvoří pak něco na základě toho, co viděly u někoho jiného.*“

Shrnutí: Na základě kritérií, které udává Kratochvílová (2014) pro práci s portfoliem bych nyní ráda vyhodnotila aktuální situaci na dané mateřské škole.

Práce dítěte:

Řízená činnost:	
Sebehodnocení dítěte	Učitelky A a B se této oblasti příliš nevěnovaly. Učitelka C naopak návodnými otázkami směřovala dítě k tomu, aby se ono samo pochválilo nebo popsalo, kde pro něj práce nebyla snadná.
Prožitky dětí	Učitelky A, B i C dbaly na uvědomění dítěte o konaných aktivitách v mateřské škole před delším časem.
Rozvoj komunikace dítěte	Učitelky A, B i C pokládaly dětem takové otázky, aby mohly vyjádřit své myšlenky a názory. Podporovaly samostatné

	vyjadřování dítěte.
Výběr, řazení a uspořádání prací	Pokud se budeme zaměřovat na portfolio dítěte – Duháček, u všech učitelek i dětí došlo ke shodě, kdy potvrzují, že materiály, které si do portfolio vyberou a zařadí, určují samy děti.
Spontánní činnost:	
Projevený zájem	Všechny učitelky spolu s dětmi potvrdily, že nad portfolioem děti tráví čas i při neřízené činnosti, kdy mají prostor pro prohlížení a porovnávání, viz citace Učitelky A výše.

V těchto bodech doporučených Kratochvílovou (2014) pro účast dítěte na práci s portfolioem jsme se dočkali realizace. Hodnotila bych tedy práci učitelek jako efektivní ve smyslu použití portfolio u individuální konzultace.

Práce rodičů:

Spolupodílení se na výběru materiálů	Podle výroku rodiče B, který je k dohledání níže, můžeme vidět, že se podílí na zařazování materiálů do portfolio dítěte. Dává dítěti B na výběr při jeho tvořivé činnosti. Totéž platí i u dalších zkoumaných případů.
Obohacení o produkty z domácího prostředí	Taktéž se rodiče podle svých výroků podílí na doplnění materiálů, které jsou vyráběny doma.
Zapojení do komunikace při konzultaci i při bezděčných situacích, kdy dítě prezentuje,	Při konzultaci je rodič spíše pozorovatelem rozhovoru dítěte s učitelem, ale je to pro něj dobrá příležitost pro odpozorování postupů,

co dokázalo	které může aplikovat i v domácím prostředí. Ke zdokonalení této oblasti se vyjádřím v kapitole Vyhodnocení výzkumu.
Zapojení do cílené písemné reflexe dítěte a jeho ocenění	Písemnou reflexi nemají v dané mateřské škole zavedenou, budu se jí také věnovat více v kapitole Vyhodnocení výzkumu.

PK: „A jak s ním doma pracujete?“

Rodič C: „Vždycky nám ho ukáže, co udělal, co se mu povedlo, co se mu nepovedlo, co tam třeba dělali, ještě přitom si vzpomene třeba co ještě v tý školce třeba zrovna ten den bylo, takže ještě jako s tím má spojenýho ještě třeba i ten den v tý školce.“

PK: „Pracujete s tím portfoliem i nějak doma? Dítě B mi zmiňoval, že si vyplňoval nějaký pracovní listy, že jste je tam zakládali, to je vaše iniciativa nebo to dostáváte ze školky?“

Rodič B: „Jo, něco dostávali ze školky, ale víceméně jsme si hodně nakoupili, protože jeho to baví tydlety pracovní sešity, takže je má i doma a i doma von sám jakoby když už neví co, tak si k tomu sedne a vyplňuje, protože tudle maloval i nějaký vlajky, ty si tam zakládal, to ho bavilo a tyhlety sešity taky, takže jakoby docela i on sám se k tomu jakoby hrne, no. Že prostě tam zakládá.“

PK: „A stane se třeba, že si někdy sednete nad to portfolio a povídáte si nad těmi věcmi co tam má? O čem se třeba bavíte?“

Rodič B: „Jo, jo, taky. Měl ho doma, takže jsme prohlíželi co maloval, co měl jakoby za úkol, tak vyprávěl jakej byl úkol, co měl dělat, jo? Tak jakoby vypráví, že vlastně měl tam i angličtinu, nějaký pexeso, puzzlíky, takže jo, to on jakoby vypráví.“

PK: „Pracujete s ním nějak doma? Nosí si ho dítě A i domu? Jak často třeba?“

Rodič A: „*To si úplně netroufnu odhadovat.*“

PK: „*Tak jestli je to třeba každý týden, jednou za měsíc, za půl roku...*“

Rodič A: „*Já bych řek tak jednou za měsíc ho určitě domu přinesla.*“

PK: „*A pracujete s ním doma nějak? Ona vám třeba ukazuje nebo naopak si tam zakládá doma nějaký věci nebo jak to probíhá?*“

Rodič A: „*Ne, tak vím, že tohleto spolu s manželkou tvořily, dotvářely a s tím jak žena je i zaměřená na tadyhlencty, je tvořivá víc než já, tak vím, že si tam s tím hrály spolu, že si tam něco doplňovaly, psaly a tak nějak no.*“

Účast rodičů na práci s portfoliem dítěte bych považovala ve většině bodech také jako efektivní. Jedinou část, kterou bych ještě doplnila, je práce zapojení rodiče do písemné reflexe, které neproběhlo a samotného dialogu při prezentaci portfolia dítěte. Souvisí to i s přípravou na konání konzultace, ale o tom také více v kapitole Vyhodnocení výzkumu.

Práce učitelky:

Plánovaná činnost:	
Hodnocení výsledků v rámci diagnostiky	Všechny učitelky hodnotily dítě v rámci předem připravené diagnostiky dítěte. Popisovaly a dokládaly na konkrétních pracích dítěte jak si momentálně vede a v čem u něj došlo k vývoji.
Plánování vzdělávání dle výsledků diagnostiky	Tuto oblast bych hodnotila také jako obsáhnutou, jelikož navazuje právě na předchozí bod. Na základě diagnostiky, kterou učitelky provádí v rámci Přehledu o změnách ve vývoji dítěte (Příloha č.1) můžeme pozorovat v konkrétním Přehledu o

	vývoji dítěte C (Příloha č.6) i další opatření a cíle, které si učitelka v práci s dítětem klade.
Vedení individuálního rozhovoru s dítětem	Na základě rozhovoru s učitelkami mohu potvrdit, že se dětem individuálně věnují a vedou s nimi rozhovor nad jejich portfoliem. Ať už v době konzultace nebo při neřízené činnosti.
Příprava rozhovoru s rodiči	Tomuto bodu jsem se důkladněji věnovala již v kapitole 5, kde jsem rozhovory s učitelkami dokládala, že příprava na individuální konzultace probíhá.
Příprava individuálního plánu dítěte	Tento bod opět částečně souvisí i s bodem prvním a druhým, kde zmiňuji, že lze demonstrovat na konkrétním Přehledu o vývoji dítěte C (Příloha č.6) stanovování opatření a cílů pro vzdělávání.
Spontánní činnost:	
Reakce na potřeby a zájem dětí	Při konzultaci učitelka A, B i C věnovaly pozornost tomu, čemu se chtělo věnovat i dítě. Reagovaly na jeho spontánní odpovědi a věnovaly čas tomu, co dítě upřednostnilo. Věřím, že to takto probíhá i při vyučovací činnosti, nicméně jsem toho bohužel svědkem nebyla.

Pokud bych měla tedy zhodnotit práci učitelky na základě těchto kritérií, považovala bych ji za spíše efektivní. Jak paní ředitelka zmiňovala, v práci s portfoliem přichází učitelky stále s novými nápady a podněty, které průběžně do praxe zařazují.

Můžeme tedy pozorovat v průběhu let, ve kterých učitelky získávají zkušenosti s takovou formou spolupráce, pozorovat vývoj.

V celkovém shrnutí bych vyhodnotila práci a přípravu učitelek s portfolii při individuálních konzultacích jako efektivní. Učitelky mají zjištěné podklady, které pro tuto praxi potřebují, na konzultace se připravují, věnují část jejího obsahu dítěti i rodiči. Pokud naopak dítě spolupracuje v malé míře, snaží se ho návodnými otázkami do rozhovoru zapojit, stejně jako rodiče. Do práce s portfoliem zapojují rodiče především v oblasti doplnění portfolia jinými materiály, tudíž bych doporučila zavést jakýsi dotazník nebo přehled pro rodiče, který by si dítě odneslo spolu s portfoliem domů před konáním samotné tripartity. Na základě tohoto dokumentu by měl i rodič možnost se na schůzku připravit a více se zapojovat při samotném hovoru s dítětem a učitelkou.

7 Vyhodnocení výzkumu

Samotný výzkum pro mne byl velice obohacující. Mohla jsem si v praxi ověřit teoretické podklady nabité studiem odborné literatury, které jsem získala při tvorbě teoretické části.

I když zaměřením mého studia je mladší školní věk, stále mě více láka praxe ve třídách předškolních. Zdá se mi, že je zde více příležitostí pro úspěšné nastartování komunikace s rodiči stejně jako vedení individualizovaného přístupu k jednotlivým dětem v rámci spolupráce a komunikace s rodinou.

Nyní bych si dovolila vznést připomínky a další návrhy na zlepšení práce s portfoliem v souvislosti s vedením konzultací.

Prvním bodem je samotná příprava na konzultace. Jak jsem již zmiňovala výše, ani v jednom případě nebylo rodiči nabídnuto občerstvení. Přitom si myslím, že takový krok navodí přátelskou a partnerskou atmosféru, ve které se pak rodičům, ale především i učitelů, lépe vede rozhovor s ostatními účastníky schůzky. Dále potom také prvotní uvítání s rodiči neproběhlo dle doporučovaných norem (Krejčová, 2015). Podáním ruky a osobního usazení rodiče na dané místo spolu s nekonkrétní otázkou, ve které je cítit učitelův zájem o život rodiny, můžeme přistoupit ke schůzce méně formálně a připravit rodiče na další komunikaci. Také bych zmínila jako negativního činitele absenci stolu u tripartity C. Jevilo se mi to jako nepraktické vzhledem k náročnosti manipulace se samotným portfoliem dítěte a v důsledku toho s ním nemohlo manipulovat samo dítě, ale vedoucí funkci při demonstraci prací měla učitelka. Zároveň bych také doporučila na konzultace vyhradit jednu místnost, která by nebyla průchozí a ani v ní nebyly jiní lidé, než účastníci, kterých se konzultace přímo týká.

Další záležitostí, a to jsme stále u přípravy, je doplnění celého systému vedení portfolia dotazníčkem nebo formulářem pro rodiče, kde byl měl možnost sám odhadnout a stanovit, jak si jeho dítě v pokrocích a vývoji vede. Pokud by formulář byl shodný s formulářem, který si vedou paní učitelky, nebo jen například jinak formulovaný, mohl by se spolu s portfoliem posílat domů před konáním samotné tripartity. Poté by u schůzky

mohlo docházet k porovnání názoru učitele a rodiče a případné diskuzi těch oblastí, kde se výsledky neshodují.

Další doporučení by se týkalo samotného obsahu a vedení daných individuálních konzultací. Vzhledem k tomu, že u učitelek nedocházelo k souznění v průběhu a organizace konzultace, vyvstává otázka, zda je určen nějaký jednotný promyšlený vzor směrem od vedení, jak taková konzultace má vypadat. V závislosti na větu paní ředitelky, kde tvrdí, že si s kolegyněmi shrnuly dané body, kterých se konzultace bude týkat, se domnívám, že tento postup učitelky nedodržují. Doporučila bych tedy další schůzky a semináře týkající se vedení tripartit s podporou portfolia pro sjednocení obsahu konzultací.

Posledním bodem, který mi v paměti rezonuje nejspíše nejvíc, je vyhrazení delšího času pro jednotlivé konzultace. Domnívám se, že patnáct minut dvakrát nebo třikrát za školní rok je nedostačujících pro předání nejpodstatnějších informací. Nejvíce mi utkvěla v paměti věta učitelky B: *„My už tam máme další maminku v šatně, takže už se omluvíme. Pane rodič A, mockrát Vám děkujeme.“* Myslím si, že to není vhodná forma ukončení setkání i s ohledem na to, že prostor pro dotazy, který byl v této konkrétní schůzce zmíněný zhruba v její polovině, by se měl opakovat ještě na konci schůzky.

S ohledem na cíle výzkumu si myslím, že jsem je dokázala naplnit. Zvolila jsem k tomu vhodné výzkumné nástroje spolu se záznamovým systémem (diktafon, přepis rozhovorů, tabulky pro větší přehlednost,...).

Závěr

Psaní této diplomové práce, kde jsem se zaměřila na účast dítěte u konzultací v mateřské škole spolu s jeho portfoliem mě velice obohatilo. Především jsem si mohla ověřit většinu teoretických podkladů, které jsem zařadila do části teoretické a zároveň načerpat mnoho zkušeností pro svou budoucí praxi učitelky, neboť cíleně jsme na vysoké škole tímto směrem připravování nebyli. Teoretická část diplomové práce mě přiměla nahlížet na dané situace ve spolupráci s rodiči více pohledy a uvědomovat si zároveň dopad mého jednání jako učitele na dítě, jeho rodiče i celou jeho rodinu. Zároveň se mi také mnoho mých domněnek potvrdilo, jak například utváření vzájemného respektu v jednání s rodiči, individuální přístup ke každé jedné rodině nebo zvědomení si vlastních svých předpokladů.

Celá práce nabízí učitelům, ale i rodičům, bližší vhled do průběhu tripartitních a individuálních schůzek na mateřské škole. Empirická část práce se zabývá vedením individuálních tripartit v dané mateřské škole se zaměřením na účast dítěte a jeho portfolia u těchto schůzek. Cílem výzkumu bylo popsání vedení takových schůzek, kterým se zabývá jedna celá kapitola. Dalším cílem bylo zmapování práce s diagnostickým portfoliem dítěte a jeho vedení spolu s ověřením funkčnosti tohoto postupu. V návaznosti na kritéria, která jsem si stanovila, jsem tento postup na konkrétní mateřské škole posoudila jako efektivní s drobnými výhradami směrem k celé organizaci schůzek. Tyto drobné zjištěné nedostatky jsem se snažila opatřit dalšími doporučeními a návrhy postupů a aktivit, kterým je také věnována jedna celá kapitola, neboť to byl poslední z mých cílů.

Bližší zaměření na účast žáka u konzultace spolu s přítomností jeho portfolia mě přesvědčilo, že toto je efektivní forma spolupráce a komunikace s rodinou, která se může praktikovat ve všech stupních vzdělávání. Při správném vedení a organizaci nám zajišťuje podíl všech aktérů na přípravě i při samotném průběhu schůzky a dalšího vzdělávání dítěte. Předchází případným nedorozuměním a posiluje zároveň i sebepojetí dítěte. Současně motivuje a inspiruje rodiče pro další práci v domácím prostředí.

Seznam použitých informačních zdrojů

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

CERMAT (2008) *Osobní portfolio žáka*. Dostupné z: <http://www.esf-kvalita1.cz/portfolio/oprojektu.php>

DARÁNIOVÁ, Yvona, (2007). *Zamyšlení nad třídními schůzkami*. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=262>.

DYCHES, Tina Taylor, Nari CARTER, Mary Anne PRATER. *A teacher's guide to communicating with parents: practical strategies for developing successful relationship*. Upper Saddle River, N.J.: PearsonEducation, c2012. ISBN 978-0-13-705406-0.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

EPSTEIN, Joyce Levy. *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. 2nd ed. Boulder, CO: Westview Press, c2016. ISBN 978-0-8133-5025-7.

FEŘTEK, Tomáš. *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. V Praze: Yinachi, 2011. ISBN 978-80-904735-2-2.

FIŠEROVÁ, Milada. Metody z programu RWCT a sebehodnocení v mateřské škole. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, 2012, 2012(46), 13 – 16. ISSN 1214-5823.

HEGROVÁ, Iva. Využití portfolia dítěte jako diagnostického nástroje při přechodu z MŠ na ZŠ. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Akademie Jana Amose Komenského, oblast Brno, 1873-, 138(4), 47-50. ISSN 0323-0449.

GAVOR, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

JOCHOVÁ, Bohuslava. Při hodnotících schůzkách má první slovo žák, pak teprve učitel a rodič. *Rodina a škola [cze]*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2012, 59(5), 2021. ISSN 0035-7766.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál (vydavatelství), 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole?* 2014. 21 s.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada Publishing, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2038-8.

KREJČOVÁ, Věra, ed. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus (nakladatelství), 2005. ISBN 80-7041-391-3.

KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

LIPNICKÁ, Milena. *Poradenská činnost učitele v mateřské škole*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1179-2.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8.

Mateřská škola a rodina. *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2010, 17(8), 12-13. ISSN 1210-7506.

MATÝSKOVÁ, Danuše. Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů. *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti*. Brno: Česká pedagogická společnost 1967-, 2005, 2005(1), 27-36. ISSN 1211-4669.

PRINCLÍKOVÁ, Ivona. Portfolio na prvním stupni základní školy a práce s ním. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Akademie Jana Amose Komenského, oblast Brno, 1873-, 139(2), 53-56. ISSN 0323-0449.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. A rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ICBN 80-210-3598-6.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2018. 50 s. [cit. 2019-07-12]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/45304/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 164 s. [cit. 2019-07-12]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/41216/>

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál (vydavatelství), 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Co znamená pedagogické hodnocení v mateřské škole. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Josef Král 1883-, 2007, 110(31), 10-11. ISSN 0139-5718.

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Pokud je portfolio móda, pak velmi užitečná: dosvědčují to zkušenosti mnoha mateřských škol. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Josef Král 1883-, 2019, 122(12), 4-7. ISSN 0139-5718.

STRAKOVÁ, Jana. K hodnocení práce a výsledků žáka slouží i portfolio. *Rodina a škola [cze]*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2006, 53(7), 7. ISSN 0035-7766.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál (vydavatelství), 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Zora. Radmila BURKOVIČOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ, Kateřina ŠILHÁNOVÁ a Lucie Štěpánková. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7598-276-6.

SYSLOVÁ, Zora. Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

TĚTHALOVÁ, Marie. Portfolio dítěte mapuje jeho postupný rozvoj. *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2015, 22(7), 12-14. ISSN 1210-7506.

TOMKOVÁ, Anna. *Program čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VALÍŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-246-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-082-4.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

Přílohy

Příloha č.1 – Přehled o změnách ve vývoji dítěte

Přehled o změnách ve vývoji dítěte

Bodové ohodnocení 1-5 označuje vývoj dítěte dle vývojové škály, přičemž 1 = první stupeň vývoje, 5 = finální stupeň vývoje

Jméno a příjmení dítěte:		Datum narození:					
Sledované oblasti vývoje		Datum záznamu:					
1.1. pohyb a schybová koordinace							
1.2. nápodoba pohybů							
1.3. koordinace ruky a oka							
1.4. Sebeobsluha							
1.5. orientace v tělním schématu							
2.Dítě a jeho psychika							
2.1. jazyk a řeč							
2.1.1. slovní zásoba							
2.1.2. formální vyspělost řeči							
2.1.3. gramatická správnost řeči							
2.1.4. stavba vět							
2.1.5. Úroveň verbální komunikace							
2.1.6. kvalita slovního projev							
2.2. poznávací schopnost a funkce							
2.2.1. vnímání							
2.2.2. pozornost, soustředěnost							
2.2.3. paměť							
2.2.4. tvořivost, vynalézavost, fantazie							
2.2.5. rozlišování obrazných znaků a symbolů							
2.2.6. grafické a výtvarné vyjadřování							
2.2.7. časoprostorová orientace							
2.2.8. zákl. matem., číselné a početní pojmy a operace							
2.2.9. číselné a matematické představy							
2.2.10. barvy, schopnost rozlišení a pojmenování							
2.2.11. řešení problémů a myšlení							
2.3. sebepojetí, city, vůle							
2.3.1. sebeuvědomění a sebeuplatnění							
2.3.2. sebepovládání a ovlivnitelnost							
2.3.3. vůle, vytrvalost							
2.3.4. respektování pravidel							
2.3.5. city a jejich projev							
3.Dítě a ten druhý							
3.1. komunikace s dospělými							
3.2. komunikace s dětmi							
3.3. sociabilita a spolupráce							
4.Dítě a společnost							
4.1. společenská pravidla a návyky							
4.2. zařazení do třídy (skupiny dětí)							
4.3. zapojení do společen. her, spolupráce na činnostech							
5.Dítě a svět							
5.1. adaptabilita ke změnám							
5.2. poznatky, sociální informovanost							
5.3. zdraví a bezpečí							

Příloha č.2 – Přehled o vývoji dítěte

Přehled o vývoji dítěte –

Příloha č.3 – Přehled o změnách ve vývoji dítěte C

Přehled o změnách ve vývoji dítěte

Bodové ohodnocení 1-5 označuje vývoj dítěte dle vývojové škály, přičemž 1 = první stupeň vývoje, 5= finální stupeň vývoje

Jméno a příjmení dítěte: _____ Datum narození: 10. 2013

Sledované oblasti vývoje

1. Dítě a jeho tělo

	6/2017	1/2018	6/2018	1/2019	6/2019
1.1. pohyb a pohybová koordinace	2	2-3	3	3-4	4-5
1.2. nápodoba pohybů	2	2-3	3	3	3-4
1.3. koordinace ruky a oka	2	2-3	3	3	4
1.4. Sebeobsluha	2	3	3	3	4-5
1.5. orientace v tělním schématu	2	3	3	3	3-4

2. Dítě a jeho psychika

2.1. jazyk a řeč

2.2. 1. slovní zásoba	2	2-3	3	3	4-5
2.1.2. formální vspěllost řeči	2	2-3	3	3-4	5
2.1.3. gramatická správnost řeči	2	2-3	3	3	4-5
2.1.4. stavba vět	2	2-3	3	3-4	4-5
2.1.5. úroveň verbální komunikace	2	2-3	3	3	4
2.1.6. kvalita slovního projevu	2	2-3	3	3	4

2.2. poznávací schopnost a funkce

2.2.1. vnímání	2	3	3	3	3-4
2.2.2. pozornost, soustředěnost	2	3	3	3	3-4
2.2.3. paměť	2	3	3	4	4-5
2.2.4. tvořivost, vynalézavost, fantazie	2	2-3	3	3	3-4
2.2.5. rozlišování obrazných znaků a symbolů	2	2-3	3	3-4	4
2.2.6. grafické a výtvarné vyjadřování	2	2-3	3	3	3-4
2.2.7. časoprostorová orientace	2	2-3	3	3	3-4
2.2.8. zákl. matem., číselné a početní pojmy a operace	2	3	3	3-4	4
2.2.9. číselné a matematické představy	2	3	3	3	4-5
2.2.10. barvy, schopnost rozlišení a pojmenování	2	2-3	3	3	3-4
2.2.11. řešení problémů a myšlení	2	2-3	3	3-4	4-5

2.3. sebezpojetí, city, vůle

2.3.1. sebeuvědomění a sebeuplatnění	2	2-3	3	3-4	3-4
2.3.2. sebeovládání a přizpůsobivost	2	3	3	3-4	3-4
2.3.3. vůle, vytrvalost	2	2-3	3	3	3-4
2.3.4. respektování pravidel	2	2-3	3	3	4-5
2.3.5. city a jejich projev	2	2-3	3	3-4	4

3. Dítě a ten druhý

3.1. komunikace s dospělým	2	2-3	3	3-4	4
3.2. komunikace s dětmi	2	2-3	3	3-4	4-5
3.3. sociabilita a spolupráce	2	2-3	3	3-4	4

4. Dítě a společnost

4.1. společenská pravidla a návyky	2	2-3	3	3-4	3-4
4.2. zařazení do třídy (skupiny dětí)	2	2-3	3	3-4	4-5
4.3. zapojení do společen. her, spolupráce na činnostech	2	2-3	3	3-4	4-5

5. Dítě a svět

5.1. adaptabilita ke změnám	2	2-3	3	3-4	4-5
5.2. poznatky, sociální informovanost	2	2-3	3	3	3-4
5.3. zdraví a bezpečí	2	2-3	3	3	3-4

Příloha č.4 – Přehled o změnách ve vývoji dítěte C

Přehled o vývoji dítěte	
Jméno, příjmení dítěte:	[REDACTED]
Datum narození:	[REDACTED]
Datum záznamu:	Aktuální vzdělávací potřeby dítěte a závěry pro pedagogickou práci
1/2017	<p>Adaptace prostředí a pravidelné praktické přijetí učebních materiálů od rodičů. [REDACTED] byl fixován na předměty, které si všude přelstí a sekou. Zvládne se jít nezávisle na zemi. rozvídání a ps. spolupráce, zapojení se do společ. činnosti. K komunikaci dítě zvládne volně přistupovat a používat slova. Jde o přirozenou komunikaci. Dítě má přirozenou potřebu komunikace.</p>
6/2017	<p>Rozvoj a schopnosti odpovídají věku dítěte, nerychlová a velká kolikliv, ale své místo si již navíc. Nadále podporovat a rozvíjet verbální komunikaci.</p>

Příloha č.5 – Přehled o změnách ve vývoji dítěte C

Přehled o vývoji dítěte –

Jméno, příjmení dítěte: [REDACTED]

Datum narození: [REDACTED]

Datum záznamu:	Aktuální vzdělávací potřeby dítěte a závěry pro pedagogickou práci
1/2018	<p>Je cílivý. Potřebuje citlivou oporu (plyšák z domova). Rád si hraje spíše s menším železním.</p> <p>Nemá problém s jídlem. Sebeobsluha v pořádku. Občas odydlivý v komunikaci s dospělým. Trošinku podporoval sebevědomí.</p>
6/2018	<p>STANOVUJEME I NA DÁLE POKRAČOVAT V NÁPRAVĚ DĚTÍ, NAVŠTĚVUJE KUN. LOGOPEDA</p>

Přehled o vývoji dítěte

Jméno, příjmení dítěte:

Datum narození:

Datum záznamu:	Aktuální vzdělávací potřeby dítěte a závěry pro pedagogickou práci
11/2018	Pozornost: Pozornost nedodržívat a občasné dohodnuté pravidla. Poslední dohodnuté pravidlo.
Opatření:	Konzultace s rodiči - dát a kontrolovat pravidla dohodnuté - ind. pomoc při soustředění se - motivace - dodržování pravidel. Krátké soustředění?
1/2019	Opatření: Někdy je nutná kontrola dodržování pravidel, ovlivňování pokroků. Nadále pomoc při práci - prodáváče dobn soustředění, kausy při práci. Logopedie - ukončeno, umí vypl. ně. Pozornost: velký zájem o dramatické činnosti.
2/2019	Posun je směrem ke všem oblastem. Problémové oblasti:
6/2019	Opatření: 1. - stand. vývoj II. 1. - komunikace na vysoké úrovni 2. - zaměřit se koncentraci pozornosti s delším soustředěním - ind. pomoc 3. - stand. vývoj II. 1. - komunikace a spolupráce na vysoké úrovni IV. - zaměřit se na dodržování dohodnutých pravidel - důslednost ve vykonávání míst k sebekontrole (místka do třídy, udělat danou práci, uklidit po sobě, být v klidu a jistě v místě školy...) V. - stand. vývoj, informovanost na vysoké úrovni
Opatření:	Opětovně: spolupráce s rodiči